

# **СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**МАТЕРИАЛЫ II РЕСПУБЛИКАНСКОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**26 октября 2016 г.**

**Могилев  
МГУ имени А. А. Кулешова  
2017**

*Электронный аналог печатного издания:*

Специальное образование:  
опыт и перспективы развития  
Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 224 с. : ил.

ISBN 978-985-568-269-2

В публикуемых материалах отражены основные тенденции и перспективы развития специального образования на современном этапе, его инновационное, научное и учебно-методическое обеспечение по направлениям: совершенствование качества подготовки педагогов в области специального и инклюзивного образования; актуальные проблемы логопедии в системе дошкольного, общего, специального и инклюзивного образования; инновационные технологии и средства обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития на разных этапах образования; адаптация и интеграция инвалидов в современном обществе; современные технологии работы с семьей, воспитывающей детей с особенностями психофизического развития; актуальные проблемы психологического и социально-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития в учреждениях образования.

УДК 376(082)  
ББК 74.50я431

Специальное образование: опыт и перспективы развития [Электронный ресурс] : материалы II республиканской научно-практической конференции / под ред. И. В. Черепановой. – Электрон. данные. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R); 12 см. – Сист. требования: Pentium II 300, 64 Mb RAM, свободное место на диске 16 Mb, Windows 98 и выше, Adobe Acrobat Reader, CD-Rom, мышь. – Загл. с экрана. – 2 экз.

212022, г. Могилев  
ул. Космонавтов, 1  
тел.: 8-0222-28-31-51  
e-mail: alexpzn@mail.ru  
<http://www.msu.mogilev.by>

ISBN 978-985-568-279-1  
(электронное издание)

© МГУ имени А. А. Кулешова, 2017  
© МГУ имени А. А. Кулешова,  
электронный аналог, 2017

# САЙТ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ КАК РЕСУРС МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Баль Наталия Николаевна

доцент кафедры логопедии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
кандидат педагогических наук, доцент;

Никитина Анна Андреевна

студентка института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»  
(г. Минск, Беларусь)

Новое понимание назначения учреждений специального образования отражено в Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (2015 год). В реализации инклюзивного образования обучающихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) принимают участие учреждения специального образования, функции и направления деятельности которых расширяются. Учреждения специального образования координируют в регионе работу по формированию толерантного отношения к обучающимся с ОПФР, демонстрируют на конкретных примерах возможности и достижения этих детей.

В Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы выделены задачи, согласно которым проводится работа по совершенствованию системы специального образования и повышению качества образования лиц с ОПФР: развитие инклюзивных процессов в образовании, оптимизация работы учреждений специального образования. Отмечается, что учреждения специального образования, обеспечивая реализацию образовательных программ специального образования, одновременно функционируют и как ресурсные центры, то есть являются материальной, информационной, методической базой для повышения качества специального образования, квалификации педагогов, работающих с детьми с ОПФР.

Как структурные подразделения учреждений специального образования создаются *ресурсные центры*, действующие в настоящее время в

режиме инновационных площадок. В ресурсных центрах концентрируются материальные, методические и иные ресурсы для работы с лицами с особенностями психофизического развития конкретной нозологической группы. Ресурсные центры способствуют повышению профессиональной компетентности педагогических работников учреждений образования, осуществляющих инклюзивное образование:

- координируют проведение мастер-классов, семинаров, круглых столов, в ходе которых происходит обмен опытом построения образовательного процесса, формирования позитивных взаимоотношений с обучающимися с особенностями психофизического развития;

- организуют консультативную работу с педагогическими работниками и законными представителями обучающихся в условиях инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития;

- обеспечивают учреждения образования, осуществляющие инклюзивное образование, доступными информационными материалами, отдельными средствами обучения, необходимыми для организации эффективного образовательного процесса [1].

Необходимость методической поддержки педагогов, работающих в классах интегрированного обучения, число которых неуклонно растет, является важным для решения проблемы недостаточной компетентности педагогов, работающих в условиях интегрированного обучения и воспитания, отсутствие у них специальных знаний об особенностях различных категорий детей с ОПФР, о методах и приемах работы. Данная проблема обозначена в вышеназванной Государственной программе как значимая. *Сайты учреждений специального образования* (в том числе – специальных общеобразовательных школ) становятся мощным ресурсом методической помощи педагогам, работающим с детьми с ОПФР.

*Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)* составляют значительное число обучающихся в условиях образовательной интеграции. Это весьма разнородная категория с точки зрения вариативности и степени выраженности расстройств речевой/языковой способности и обусловленных ими когнитивных и эмоционально-волевых нарушений. По психолого-педагогической классификации речевые расстройства разделяются на нарушения средств общения (произносительных, лексико-грамматических) и нарушения в применении средств общения. Обе группы нарушений могут проявляться как в устной, так и в письменной речи (ринолалия, дизартрия алалия, неосложненный вариант общего

недоразвития речи, дислексия, дисграфия, дизорфография). Специфика речевых нарушений такова, что они включает не только недостатки развития языковых средств, но и расстройства формирования способности пользоваться ими в условиях общения.

Речевые нарушения в той или иной степени (в зависимости от их характера) отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка, отражаются на его деятельности, поведении. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование познавательной деятельности детей: у них отмечается снижение вербальной памяти; страдает продуктивность запоминания, словесно-логическое мышление; наблюдается недостаточная устойчивость внимания, низкая умственная работоспособность. У детей с нарушениями речи отмечается своеобразие эмоционально-волевой сферы. Они характеризуются повышенной возбудимостью, раздражительностью, негативизмом, агрессией и т.д.

Социальное развитие большинства детей с нарушениями речи полноценно не происходит в связи с недостаточным освоением способов речевого поведения, неумением выбирать коммуникативные стратегии и тактики решения проблемных ситуаций. Несформированность речевых и коммуникативных навыков у детей с ТНР обуславливает проблемы их обучения, негативно отражается на формировании самооценки и поведения детей, приводит к школьной дезадаптации.

Социализация и интеграция детей с ТНР – задача вполне выполнимая при условии учета образовательных потребностей обучающихся данной категории. Их особые образовательные потребности включают как общие, свойственные всем детям с ОПФР, так и специфические (потребности в специфических методах формирования речевого общения, произношения звуков, речевого слуха, чтения и письма и др.). Дети с нарушениями речи нуждаются:

- в обучении различным формам коммуникации (вербальной и невербальной), в формировании социальной компетентности;
- в развитии всех компонентов речи, рече-языковой компетентности;
- в целенаправленном формировании гностико-практических и психомоторных функций, произвольного внимания, памяти, словесно-логического мышления; в регуляции эмоционального состояния;
- в создании условий, нормализующих анализаторную, аналитико-синтетическую и регуляторную деятельность на основе обеспечения комплексного подхода при изучении [2].

Компетентность педагогов, работающих с ними, предполагает знание возможностей и потребностей детей, владение способами взаимодействия с ними и адекватными методами и приемами коррекционного обучения и воспитания.

Для изучения опыта использования информационного ресурса нами был проведен анализ контента сайтов специальных общеобразовательных школ для детей с ТНР, который обнаружил резервы в наполнении подобных сайтов как средства методической работы в условиях современной образовательной практики. Публикуемые на сайтах материалы недостаточно структурированы, что несколько снижает эффективность их использования. Отсутствует информационная база различных источников информации о детях с ТНР, их особых образовательных потребностях, методиках обучения и воспитания, коррекции разных нарушений устной и письменной речи. На наш взгляд, такая база может включать:

– структурированные каталоги интернет-ресурсов: методических пособий, публикаций специализированных периодических изданий, профильных сайтов и блогов;

– образовательный контент, разработанный педагогами: образцы планирования коррекционных занятий, примерные конспекты уроков, занятий и др.

Необходима научно-методическая разработка построения *базы методической информации* по вопросам обучения и воспитания учащихся с ТНР, построенной с учетом требований *многоаспектности* (наличие источников информации, которые отражают вопросы коррекционно-развивающей работы в совокупности ее организационной, содержательной и методической сторон, а также в аспекте логопедического дискурса), *модульности* (структурирование материала с учетом разных источников информации: методические, учебно-методические пособия; сайты, блоги и т.д.), *проблемности* (использование текстов и иных ресурсов различного уровня сложности информации, при знакомстве с которыми у педагогов имеется возможность познакомиться с разными точками зрения на вопросы обучения детей с ТНР, что способствует поиску аргументов для принятия и выбора собственного решения), *гибкости* (возможность вносить изменения в содержание информационной базы без перестройки его основной структуры).

Обоснованное наполнение методического раздела сайта специальной общеобразовательной школы для детей с ТНР (информацией

об особых образовательных потребностях разных групп учащихся, ресурсном обеспечении коррекционной работы с ними, методиках их обучения и воспитания и др.) будет способствовать решению актуальной задачи повышения профессионального уровня педагогов, работающих в условиях развития инклюзивных процессов в образовании, что, в свою очередь, обеспечит повышение качества образования.

### **Литература**

1. *Баль, Н. Н.* Ресурсный центр как средство повышения качества коррекционно-развивающей работы в специальной общеобразовательной школе / Н. Н. Баль, М. А. Деруго // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 1. – С. 13–16.
2. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство : метод. материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций / О. Г. Приходько [и др.]. – М. : ГБОУ ВПО МПГУ, 2014. – С. 90–94.

## **ПОВЫШЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ»**

**Баль Наталия Николаевна**

доцент кафедры логопедии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
кандидат педагогических наук, доцент;

**Чемоданова Наталья Валерьевна**

старший преподаватель кафедры логопедии учреждения образования  
«Белорусский государственный педагогический университет имени  
Максима Танка»  
(г. Минск, Беларусь)

Внедрение информационных технологий в практику работы учителя-логопеда, происходящее на этапе процесса информатизации образования, в последнее время происходит достаточно активно. Направления и перспективы информатизации образования широко освещаются в научно-методической литературе и закрепляются на нормативном уровне.

Современные информационные технологии призваны дополнить традиционные средства логопедической работы и создать новую коррекционно-развивающую среду.

За последние годы значительно расширились представления о возможностях использования информационных технологий в различных сферах логопедической работы. Традиционным для специальной педагогики направлением исследований является разработка «обходных путей» и специфичных, вспомогательных по своему характеру, средств обучения детей с различными нарушениями развития, в том числе с нарушениями речи, необходимых для удовлетворения их особых образовательных потребностей. Использование информационных технологий с целью визуализации акустико-фонационных компонентов речи позволяют создавать программно-аппаратные комплексы с технологией перевода текста в речь и наоборот.

Для диагностики и коррекции речевых нарушений применяются специализированные компьютерные программы. Вопросы разработки специальных компьютерных инструментов и их дифференцированного использования в коррекционно-развивающей работе имеют достаточную научно-методическую обоснованность. Однако в современной логопедической практике находят широкое применение так называемые неспециализированные программы, которые представлены доступными большинству педагогов обучающими компьютерными играми.

В последнее время наметился возросший интерес к использованию в логопедической работе интернет-технологий. Всё чаще для консультирования и просвещения родителей детей с речевыми нарушениями и педагогов используются образовательные блоги, сайты, вебинары, форумы. Учителя-логопеды, как правило, самостоятельно выбирают платформу для организации онлайн-общения исходя из своего информационно-компьютерного опыта.

Таким образом, на современном этапе информатизации специального образования стала актуальна проблема выбора информационных технологий, наиболее подходящих для определенных условий и целей. Осуществить этот рациональный выбор должны сами учителя-логопеды. С этой целью педагоги должны уметь оценивать потенциальные возможности информационных технологий, критически анализировать и сравнивать с возможностями других технологий. Повышаются требования к информационной грамотности учителей-логопедов (компьютерной, медиаграмотности, Интернет-грамотности). Информационно

грамотные педагоги способны не просто рассматривать информационные технологии как готовый инструмент профессиональной деятельности. Они готовы эффективно и рационально использовать современные технологии для оптимизации логопедической работы.

Следовательно, для эффективного внедрения информационных технологий в логопедическую работу необходимо обеспечить:

- хорошую материально-техническую оснащенность логопедического кабинета и техническую поддержку процесса компьютеризации;
- наличие методических материалов по выбору, разработке и использованию информационных технологий в работе учителя-логопеда;
- достаточно высокий уровень информационной грамотности самих логопедов.

В результате мониторинга современной ситуации использования информационных технологий в логопедической работе, нами сделан вывод, что большинство логопедов не рассматривают информационные технологии как средство профессиональной деятельности [1]. Использование информационных технологий в работе учителя-логопеда ограничивается как компьютерными продуктами, так и сферой применения. Практически не рассматриваются возможности использования современных технологий в таких направлениях логопедической работы, как консультативная работа, методическая, информационно-просветительская, профилактическая деятельность и др.

Для успешной реализации всех направлений информатизации системы образования Республики Беларусь, для разработки методик эффективного и обоснованного использования информационных технологий в логопедической работе необходимы специалисты с достаточной информационной компетентностью. Одной из профессиональных компетенций логопеда является компетенция применения комплекса средств информационных технологий в профессиональной деятельности.

По результатам нашего опроса студентов-логопедов 3–6 курсов дневной и заочной формы получения образования (всего в опросе приняли участие более 150 студентов), большинство из них имеет достаточно высокий уровень компьютерной грамотности. Почти все студенты, принявшие участие в опросе, относят себя к уверенным пользователям основных программ Microsoft Office (Paint, Excel, Power Point, Word). Кроме этого, достаточно большое количество студентов отмечают у себя навыки работы с HTML и Adobe Photoshop. В последние годы

увеличивается количество студентов, которые считают себя активными пользователями интернет-ресурсов (электронная почта, социальные сети, поисковые системы и т.д.). На наш взгляд, такой достаточно высокий уровень компьютерной грамотности современных студентов-логопедов становится возможен в результате изучения школьного курса информатики и учебной дисциплины «Информационные технологии в образовании», входящей в государственный компонент цикла общенаучных и общепрофессиональных дисциплин учебного плана подготовки по специальности 1-03 03 01 Логопедия. В то же время, большинство опрошенных студентов-логопедов отмечают у себя значительные затруднения по использованию своих умений в логопедической работе, не видят возможностей их применения в своей профессиональной деятельности. Анализ ответов позволяет выявить низкий уровень информационной компетентности студентов-логопедов, которые приняли участие в опросе. Чаще всего это проявляется в:

- несформированности умения определять и формулировать информационные потребности, связанные с логопедической работой;
- трудностях поиска и получения доступа к качественной информации, представляющей интерес для профессиональной деятельности учителя-логопеда;
- неумении проанализировать и оценить информацию с точки зрения ее качества, достоверности и значимости для логопедической работы;
- сложностях по систематизации полученной информации согласно направлениям логопедической работы;
- отсутствию умения передавать и использовать информацию в логопедической работе с соблюдением этических норм;
- затруднениях актуализировать и применять навыки работы со знакомыми компьютерными программами с целью создания пользовательского контента для оптимизации логопедической работы.

Важную роль и необходимую поддержку в трансформации имеющихся компьютерных знаний и сформированных технических умений в профессиональную сферу учителя-логопеда призвана оказать учебная дисциплина по выбору студента «Информационные технологии как средство логопедической работы», входящей в компонент профессиональной подготовки логопедов. В результате изучения данной учебной дисциплины у логопедов формируются представления о возможности информатизации практически любого направления логопедической

работы с помощью знакомых и доступных современных технологий. Необходимо отметить, что при организации самостоятельной работы студентов по изучению материалов учебной дисциплины, широко используются облачные технологии на основе сервисов Google Apps for Education. Google Apps объединяет наиболее популярные и продуктивные сервисы (Google Docs, Presentation, Site, blogger и т.д.) эффективное применение которых в работе логопеда позволит организовать продуктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса по созданию электронной коррекционно-развивающей учебной среды. Это дает возможность не только познакомиться с современными информационными технологиями, но и опробовать их на практике, путем самостоятельных действий. В результате такой совместной работы по созданию современной информационно-образовательной среды на основе облачных технологий у будущих учителей-логопедов формируются способности:

- ориентироваться в мировых тенденциях информатизации современного образования и понимать роль информационных технологий как средства логопедической работы;

- оценивать возможности использования информационных технологий в работе учителя-логопеда, анализировать возможные позитивные и негативные стороны их применения в коррекционно-логопедической работе;

- рассматривать мультимедийные возможности информационных технологий как современное средство обеспечения наглядности логопедической работы;

- использовать специализированные и неспециализированные компьютерные программы в работе учителя-логопеда исходя из поставленных профессиональных задач;

- владеть приемами работы с основными прикладными программами, возможностями их использования в коррекционно-логопедической работе;

- применять возможности облачных технологий как средства оптимизации профессиональной деятельности учителя-логопеда.

### **Литература**

1. *Чемоданова, Н. В.* Оценка уровня информационно-компьютерной грамотности учителей-логопедов / Н. В. Чемоданова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – Киев, 2011. – № 19. – С. 200–206.

## **МОНИТОРИНГ РАБОЧЕГО И ВЫХОДНОГО ДНЯ ПЕДАГОГОВ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА**

Баль Наталия Николаевна

доцент кафедры логопедии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
кандидат педагогических наук, доцент;

Соловьева Оксана Петровна

старший преподаватель кафедры логопедии учреждения образования  
«Белорусский государственный педагогический университет имени  
Максима Танка»  
(г. Минск, Беларусь)

Проблема профилактики профессиональных нарушений голоса у педагогов разрабатывается на общественном и индивидуальном уровне. На общественном уровне в решении данной проблемы участвуют государственные институты и общественные организации. В связи с этим в настоящее время актуальной является проблема привлечения внимания общественности, заинтересованных организаций к разработке вопросов охраны и развития голоса данного профессионального контингента, создания проблемных лабораторий, научно-практических центров, проведения широкомасштабных мероприятий в области профилактики, ранней диагностики и восстановления голосовой функции у педагогов.

На индивидуальном уровне профилактика профессиональных нарушений голоса осуществляется самим педагогом. Разработка вопросов профилактики профессиональных голосовых расстройств на индивидуальном уровне является особенно актуальной: литературные данные указывают, что состояние здоровья (в том числе и состояние здоровья голосового аппарата) на 50–55 % обусловлено образом жизни индивида [1].

Профилактика профессионально обусловленных нарушений голоса у педагогов состоит из постановки речевого голоса (и его постоянного поддержания посредством выполнения дыхательных и голосовых упражнений) в совокупности с отработкой дикции, коррекцией осанки, овладением навыками мышечной релаксации и соблюдением общих гигиенических правил и правил гигиены голосового аппарата [2; 3].

В целях организации рационального режима жизни, его оптимизации и коррекции педагогу может быть полезно проанализировать свой жизненный баланс на основе проведения мониторинга рабочего и

выходного дня. Для этого предлагается в течение дня фиксировать все свои занятия (дела, действия) и осуществлять их хронометраж. Занятия (дела, действия) группируются по нескольким разделам.

1. Ежедневная рутинная активность:

– связанная с самообслуживанием (гигиенические процедуры, уход за собой, дополнительный туалет – мытье рук..., применение медикаментозных средств, специфические действия, связанные с обработкой каких-либо приспособлений – линз, протезов ... и т.д.);

– связанная с опекой пожилого/больного родственника, воспитанием ребенка (выход на улицу и пр.);

– связанная с уходом за домашним питомцем;

– каждодневная формальная коммуникация (просмотр электронной почты и ответы на сообщения, деловые телефонные разговоры и т.п.);

– совершение покупок;

– финансовые действия (денежные подсчеты/расчеты/платежи, пользование услугами банка/банкомата и пр.);

– забота о собственном здоровье (планирование, посещение врача и пр.);

– домашняя работа (стирка, уборка);

– приготовление еды и ее употребление (включая сервировку стола и мытье посуды);

– действия, связанные с безопасностью (переход дороги на зеленый сигнал светофора, надевание маски, перчаток при использовании в быту токсичных веществ и т.д.);

– перемещение (переезд, переход) в течение дня.

2. Работа (в том числе волонтерство, работа на дому).

3. Образование (формальное и неформальное).

4. Развлечения (в том числе его поиск, принятие решения о нем).

5. Свободное время и отдых (интересы, хобби и способы их реализации, не включая сон).

Данные протоколируются следующим образом:

**Хронометраж дел (занятий) в течение рабочего/выходного дня**

Название занятия (дела)	Длительность занятия (дела/действия)
1. Ежедневная активность	
2. Работа	
3. Образование	
4. Развлечения	
5. Свободное время	

В протоколе фиксируются занятия (дела/действия) по каждому разделу, их продолжительность; в случае, если занятия (дела/действия) повторяются, можно высчитать среднее время, затрачиваемое на одно и то же занятие (дело/действие). В дальнейшем подсчитывается время, затрачиваемое на занятия по каждому разделу. Для большей объективности можно осуществить мониторинг нескольких рабочих и выходных дней.

Полученные данные подвергаются количественному и качественному анализу. Количественный анализ сбалансированности режима жизни в течение дня проводится исходя из идеальной пропорции (к которой необходимо стремиться): 8 ч. – сон, 8 ч. – работа, 8 ч. – свободное время и отдых. Различные виды ежедневных занятий, образование, развлечения можно субъективно (по своему усмотрению) относить к работе/ свободному /времени/отдыху. В сумме время, затрачиваемое на ежедневную активность, работу, образование, развлечения, свободное время и отдых, не должно превышать 16 ч (оставшиеся 8 ч суток отводятся на сон).

Качественный анализ сбалансированности режима жизни в течение дня осуществляется исходя из анализа представленности занятий по различным разделам и содержания и степени конструктивности/полезности/необходимости каждого занятия.

С целью анализа содержательной стороны занятий их можно сгруппировать следующим образом:

+ (полезное занятие)	– (вредное занятие, в том числе связанное с вредными привычками, зависимостью)	+/- (нейтральное занятие, ни на что не влияющее, которое можно не выполнять, и при этом ничего не произойдет)
----------------------	--	---

На основе этого принимается решение об отказе от какого-либо занятия (дела/действия) / замене его другим / корректировке или оптимизации его содержания (совмещении с другим, выполнении в других условиях, с другой целью и т.д.).

В случае выявления дисбаланса в жизненном режиме, его проективки/коррекции может возникнуть необходимость перераспределения занятий (дел), перепоручения части из них кому-либо (например, родственнику и пр.). Для этого необходимо проанализировать баланс режима жизни того человека с учетом его возрастных и индивидуальных потребностей.

## Литература

1. Рудин, Л. Б. Состояние проблемы профилактики дисфоний у вокалистов (научный обзор) / Л. Б. Рудин // *Голос и речь*. – 2013. – № 1(9). – С. 26–41.
2. Рудин, Л. Б. Особенности питания лиц голосо-речевых профессий / Л. Б. Рудин, Е. В. Щетинина // *Голос и речь*. – 2010. – № 2(2). – С. 38–52.
3. Савостьянов, А. И. 300 упражнений учителю для работы над дыханием, голосом, дикцией и орфоэпией / А. И. Савостьянов. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 160 с.

## ПРАКТИКИ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ: ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Башаркина Елена Александровна  
доцент кафедры педагогики учреждения образования  
«Могилевский государственный университет  
имени А. А. Кулешова», кандидат педагогических наук, доцент;

Юрченко Виталий Владимирович  
преподаватель кафедры оперативно-розыскной деятельности  
учреждения образования «Могилевский институт МВД  
Республики Беларусь», подполковник милиции  
(г. Могилев, Беларусь)

В современных образовательных условиях, в условиях гуманизации образования и реализации интеграционных практик должное внимание уделяется развитию инклюзивного образования.

*Инклюзия (inclusion* – содержать, включать, иметь в своем составе) – включение любого человека в социальное сообщество без ограничения возможностей его взаимодействия с другими людьми в связи с особенностями развития. Исходя из демократических принципов, инклюзия направлена на преодоление дискриминации человека по полу, возрасту, здоровью, этничности, успешности в учебе и другим признакам.

Системообразующее значение приобретает инклюзия в образовательном процессе. Формирование и развитие у ребенка устойчивой позиции равного участия во всех сферах жизнедеятельности со своими сверстниками создает и закрепляет важнейшие ресурсы личности – целеустремленность, активность, убежденность и др.

В контексте образовательной практики ЮНЕСКО определяет инклюзию как динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии ин-

дивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможностей для обогащения процесса познания. Следуя мировым тенденциям, в трактовках белорусских исследователей отмечается, что инклюзия – это процесс удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей каждого ученика посредством вовлечения его в учебную, общественную, культурную жизнь класса и школы в целом. Инклюзивная школа призвана дать каждой личности адекватное ее возможностям образование и предоставить максимальные возможности для развития [1].

Развитие инклюзивного образования закономерно опирается на эффективный опыт интегрированного обучения, охватывающего совместным учебным процессом детей, имеющих психофизические особенности в развитии вместе с детьми, не имеющих таких особенностей, в условиях использования специальных средств, методов и при участии педагогов-специалистов.

Н. М. Назарова отмечала, что интеграция означает процесс, результат и состояние, при которых инвалиды и иные члены общества, имеющие ограниченные возможности здоровья, интеллекта, сенсорной сферы и другое, не являются социально обособленными или изолированными, а участвуют во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с остальными. В системе образования, по мнению исследователя, на всех ее ступенях интеграция означает реальную, а не декларируемую возможность для детей, подростков, молодежи с проблемами в развитии обучаться в образовательном учреждении общего вида [4].

Продолжая интегративную практику, исследователи инклюзивного образования обращаются к обозначенным направлениям объединения детей в едином образовательном пространстве, что и отражается в трактовке сущности инклюзивного образования.

*Инклюзивное образование* – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [3, с. 573–575].

*Инклюзивное образование* – это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками [5, с. 374–377].

*Инклюзивное образование* – обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том

числе лиц с особенностями психофизического развития, удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в совместный образовательный процесс всех обучающихся (Концепция развития инклюзивного образования в Республике Беларусь [2]).

В Концепции развития инклюзивного образования в Республике Беларусь относительно современного понимания инклюзивного образования отмечается, что все дети должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними. Международный опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Инклюзивное сознание приводит к пониманию, что не дети терпят неудачу, а система исключает детей.

В Концепции развития инклюзивного образования приведены положения, регулирующие основные направления введения инклюзивного образования, его цели и задачи, принципы реализации.

Соответственно, определено, что инклюзивное образование не является единственно возможной формой получения образования обучающимися с особенностями психофизического развития. Оно существует и развивается параллельно с функционированием учреждений специального образования, интегрированным обучением и воспитанием. Лицо с особенностями психофизического развития может реализовать свое право на получение специального образования в учреждении специального образования или в учреждении основного образования (интегрированное обучение и воспитание, инклюзивное образование). Инклюзивное образование осуществляется при получении лицами с особенностями психофизического развития дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего образования, дополнительного образования детей и молодежи, дополнительного образования взрослых. Введение инклюзивного образования расширяет возможности социализации всех обучающихся, построения инклюзивного общества.

*Целью развития инклюзивного образования является обеспечение возможностей для получения образования всеми обучающимися, включая лиц с особенностями психофизического развития, в учреждениях основного образования.*

*Задачи*, направленные на достижение поставленной цели:

- разработка нормативного правового обеспечения инклюзивного образования;
- осуществление научных исследований, экспериментальной деятельности, затрагивающей разные аспекты инклюзивного образования;
- создание адаптивного образовательного пространства (доступной среды, в том числе безбарьерной) в учреждениях образования;
- формирование толерантности у всех участников образовательного процесса;
- создание системы учебно-методического обеспечения инклюзивного образования;
- формирование системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических работников, направленной на их готовность работать в условиях инклюзивного образования;
- повышение роли и ответственности законных представителей ребенка в получении образования.

Инклюзивное образование основывается на следующих *принципах*:

- *системности* – означает, что инклюзивное образование представляет собой системное явление в образовании, охватывает всю систему образования, применимо на всех уровнях и во всех видах образования;
- *комплексности* – означает, что реализация инклюзивного образования вызывает изменения во всем комплексе взаимоотношений в учреждении образования, а также комплексность воздействия специалистов;
- *доступности* – требует создания специальных условий в каждом учреждении образования для любой категории обучающихся из числа лиц с особенностями психофизического развития, в том числе безбарьерной среды, подготовленных специалистов и т.д.;
- *учета особых образовательных потребностей* каждого обучающегося с особенностями психофизического развития;
- *толерантности* – означает, что одним из условий реализации инклюзивного образования является формирование толерантных отношений внутри коллектива, что подразумевает принятие, уважение различий, отношении к ним как к факторам, способствующим духовному развитию и обогащению.

Выбор пути реализации инклюзивной практики исследователи непосредственно связывают с принятием *ценностей инклюзивного образования* [1, с. 43]:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека;
- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;
- дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах; совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех;
- совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы и снижает степень их изоляции во всех процессах, протекающих внутри школы.

Ценности инклюзивного образования определяют принципы построения инклюзивного образовательного пространства [1, с. 45]:

- принцип эволюционности и поэтапности развития инклюзивной практики, системности изменений в образовании в целом;
- принцип признания равной ценности для общества всех учеников и педагогов;
- принцип признания права учеников на получение образования в школах, расположенных по месту жительства;
- принцип принадлежности к сообществу (все дети – единое общество и все они могут учиться);
- принцип социального сотрудничества и партнерства всех участников инклюзивного образовательного пространства;
- принцип «презумпции компетентности» каждого ребенка (опора на знания и умения ребенка, его сильные стороны, а не фиксация его нарушений и недостатков);
- принцип универсального дизайна (обеспечение доступности всех ресурсов для всех обучающихся);
- принцип взаимодействия и поддержки для всех участников (объединение усилий социального и образовательного сообщества в обеспе-

чении качества инклюзивного образования с организацией поддержки каждого его участника);

- принцип семейно-ориентированного подхода с центрацией на личности ребенка (широкое подключение семьи в определении результатов образования, образовательного маршрута ребенка при фокусировании всех усилий на развитие и социализацию его личности);

- принцип исключения медицинской модели понимания инвалидности (инвалидность, нарушение – форма проявления индивидуальности);

- принцип разнообразия и учета индивидуальных особенностей (разнообразие проявления индивидуальности определяет необходимость учета индивидуальных особенностей в обучении);

- «ничего о нас и для нас без нашего участия» (активное участие самого «особого» ребенка в определении среды и условий образования).

Возможности (преимущества) инклюзивного образования [1, с. 47]:

- каждый ребенок вне зависимости от характера и глубины нарушения развития имеет возможность обучаться в школе по месту жительства;

- возможность социализации как «особых» детей, так и детей с типичным развитием в естественных социальных (образовательных) условиях;

- образовательные результаты – жизненно важные компетенции;

- развитие социального партнерства всех участников инклюзивного образовательного пространства;

- широкие возможности всесторонней коммуникации и взаимодействия;

- разнообразие стратегий выполнения социализирующей и образовательной функций: потенциал коллектива детей, инициатива сообщества родителей и др.;

- противостояние негативным социальным стереотипам и дискриминации; активизация нравственного потенциала социального сообщества и т.д.

Таким образом, инклюзивное образование создает в образовательной системе особую социокультурную среду, обеспечивающую духовно-нравственные основы становления личности каждого ребенка на принципах принятия и взаимопомощи, взаимоуважения и поддержки не зависимо от наличия отличительных особенностей развития и особых образовательных потребностей.

## Литература

1. Инклюзивное образование : пособие для тренера : модули для администрации школ, педагогов, родителей и детей / М. В. Былино [и др.]. – Минск : Услуга, 2015. – 242 с.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.yandex.by/clck/jsredir?from>. – Дата доступа: 20.09.2016.
3. Ляtifова, Л. В. Инклюзивное образование / Л. В. Ляtifова // Молодой ученый. – 2014. – № 19. – С. 573–575.
4. Назарова, Н. М. Понятие интеграция в специальной педагогике // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. – С. 262.

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИЗОТЕРАПИИ И НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ В РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ ПУНКТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

Борей Юлия Игоревна  
учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа № 4 г. Шклова»  
(г. Шклов, Беларусь)

«То, что является творческим, зачастую терапевтично, то, что терапевтично, часто представляет творческий процесс».

Внутренний мир ребенка с проблемами в развитии (проблемы слуха, зрения, речи, задержка психического развития, умственная отсталость, нарушение опорно-двигательного аппарата) сложен. Как помочь таким детям увидеть, услышать, почувствовать все многообразие окружающей среды? Как помочь им войти в мир взрослых, полноценно существовать и взаимодействовать в нем?

Средством, способным решить все эти задачи, является искусство. Искусство помогает детям развиваться и жить.

Использование искусства в коррекции в последние годы достигло огромных успехов [3, с. 16]. Современные исследования в специальной психологии и педагогике объективно подтверждают положительное влияние искусства на детей с различными отклонениями в развитии [3, с. 20]. Компенсация недостатков ребенка возможна при включении его в различную творческую деятельность.

В практике специального образования широко используются такие термины, как «арттерапия» и «артпедагогика». Арттерапия – «лечение

искусством», является одной из инновационных терапевтических технологий, применяемых в логопедии. Так как арттерапия не имеет ограничений и противопоказаний и всегда ресурсная, она все больше включается в коррекционно-развивающий процесс и дает положительные результаты. Направления арттерапии соответствуют видам искусств, а разнообразие техник практически не ограничено. Специалисты-практики понимают, что количество методов равно количеству специалистов, так как каждый вносит в технологию и интерпретацию что-то свое, приобретенное в опыте.

Изотерапия является одним из направлений арттерапии, которое может успешно применяться на индивидуальных, групповых и подгрупповых занятиях и существенно повысить эффективность коррекционной работы с детьми в условиях ПКПП.

Решение разнообразных проблем с помощью изобразительного искусства очень популярно и доступно многим. Сам процесс изобразительного творчества является мощным средством коррекционной работы с детьми. Изобразительная деятельность оказывает непосредственное влияние на развитие сенсорных процессов, образного мышления, воображения. Разная техника изображения развивает различные части руки: предплечье, кисть, пальцы. Рисование стимулирует развитие мелкой моторики, мышления, речи, помогает снять напряжение, развивает чувственно-двигательную координацию. Его достоинство заключается в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций. Всё это говорит о том, что с детьми, страдающими нарушением речи, целесообразно проводить специальную работу по развитию навыков рисования с помощью нетрадиционных техник [4, с. 4].

Изотерапия – эффективный и действенный метод. Однако этот метод в коррекционно-развивающем процессе нельзя рассматривать как самостоятельный. Он становится частью общепринятых, проверенных временем технологий, и привносит в них дух времени, продуктивные способы взаимодействия учителя-дефектолога и ребенка, новые стимулы, служит для создания благоприятного эмоционального фона, способствует включению в работу сохранных и активизации нарушенных психических функций.

Применение элементов изотерапии и нетрадиционных техник рисования на коррекционных занятиях в ПКПП (с целью оптимизации и повышения эффективности процесса устранения речевых нарушений) представлено в модели «Разноцветная Страна».

Коррекционно-развивающие занятия по модели «Разноцветная Страна» – это импровизация, игра, путешествие. На каждом занятии учащиеся («туристы») путешествуют по разным туристическим маршрутам с различными адресами.

Города и улицы Разноцветной Страны наглядно отражены в двух постерах, которые помогают полноценно погрузиться в атмосферу туристических путешествий:

- город Звуков (улица Свистящая, улица Шипящая, улица Сонорная, улица Аффрикатная, улица Твердая и улица Мягкая, улица Согласная, улица Гласная);

- город Цвета (улица Желтая, улица Зеленая, улица Красная, улица Синяя, улица Белая, улица Оранжевая, улица Голубая, улица Фиолетовая, улица Разноцветная);

- город пяти Чувств (улица Зрения, улица Слуха, улица Осязания, улица Обоняния, улица Вкуса);

- город Дыхания (улица Дыхательная, улица Голосовая, улица Дикции);

- город Фантазии (улица Акварельная, улица Гуаши, улица Акриловая, улица Карандашная, улица Мелков, улица Восковая, улица Пастельная, улица Фломастеров, улица Угольная, улица Сыпучая);

- Пальчиковый город (улица Веревоchina, улица Каракулей, улица Песочная, улица Штриховочная, улица Разукрашкина, улица Бумажная, улица Оригами);

- Умный город (улица Памяти, улица Речи, улица Мышления);

- город Букв (улица Согласная, улица Гласная);

- город Настроения (постер для рефлексии «Цветопись настроения»).

Каждый город и каждая улица Разноцветной Страны – это задача коррекционного занятия, которую мы перед собой ставим, а дома на каждой улице – это методический материал, который мы используем. Путешествуя по городам, мы:

- формируем правильное звукопроизношение на основе создания акустического, артикуляционного образа каждого звука (город Звуков);

- формируем цветовосприятие и цветоразличение (город Цвета);

- развиваем зрительное восприятие, слуховое внимание, слуховое восприятие, слуховую память, фонематическое восприятие, кинестетическое восприятие (город пяти чувств);

- формируем правильное речевое дыхание, тренируем дикцию и развиваем силу голоса (город Дыхания);

- используем элементы изотерапии и техники нетрадиционного рисования (город Фантазии);

- развиваем мелкую моторику пальцев рук (Пальчиковый город);
- развиваем память, речь, мышление (Умный город);
- изучаем гласные, согласные (твёрдые и мягкие, звонкие и глухие) звуки и буквы, формируем навыки звуко-буквенного анализа и синтеза (город Букв).

К каждому городу прилагается «путеводитель» (методический материал), который используется «туристами» (учащимися) для лучшего ориентирования в «незнакомой местности».

Туристические маршруты каждого занятия составляются в зависимости от задач, которые мы перед собой ставим. У каждого занятия свой маршрут. Но каждое занятие обязательно будет включать элементы изотерапии и нетрадиционные техники рисования (город Цвета, город Фантазии и Пальчиковый город), и все необходимые этапы, исходя из индивидуальных особенностей учащихся ПКПП.

Например, если у учащихся нарушено произношение сонорного звука Р, то туристический маршрут занятия будет включать обязательно город Звуков с улицей Сонорной, а адрес будет указан в зависимости от этапа работы над звуком

Тема занятия: Постановка звука Р.

Составляем маршрут занятия.

Туристический маршрут: 1. Город Звуков, улица Сонорная, д. № 4;  
2. Умный город, улица Памяти;  
3. Пальчиковый город, улица Веревошкина.

Задачи коррекционно-развивающих занятий могут формулировать и сами учащиеся.

В конце каждого занятия проводится рефлексия (путешествие по городу Настроения, постер № 2).

Трудно недооценить роль арттерапии в коррекционно-развивающем процессе. Ее элементы и приемы становятся своего рода волшебной палочкой в руках учителя-дефектолога. Они могут сыграть важную роль в преодолении речевых нарушений. На фоне комплексной логопедической помощи нетрадиционные методы, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции речи детей и способствуют оздоровлению всего организма ребенка. «Художественное самовыражение» так или иначе, связано с укреплением психического здоровья ребенка, а потому может рассматриваться как значительный психологический и коррекционный фактор.

В модели «Разноцветная Страна» говорится о детстве счастливым, в котором любят и играют. И кажется, что проблема речевых нарушений, с которой сталкиваются и сами учащиеся, и их родители – не более, чем билет в «Разноцветную Страну», в страну разноцветного детства.

### **Литература**

1. *Алексеева, М. Ю.* Практическое применение элементов арттерапии в работе учителя / М. Ю. Алексеева. – М., 2003.
2. *Бетенский, М.* Что ты видишь? Новые методы арттерапии / М. Бетенский. – М., 2002.
3. *Добровольская, Т. А.* Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т. А. Добровольская, Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комисарова. – М.: ИЦ «Академия», 2001.
4. *Никитина, А. В.* Рисование веревочкой : практическое пособие для работы с детьми дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности в логопедических садах / А. В. Никитина. – СПб. : КАРО, 2006. – 96 с. : ил.

## **ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Борисюк Галина Григорьевна  
декан факультета повышения квалификации  
ГУО «Гродненский областной институт развития образования»,  
кандидат педагогических наук, доцент;

Стаселович Татьяна Григорьевна  
старший преподаватель кафедры психолого-педагогического  
сопровождения образования ГУО «Гродненский областной  
институт развития образования»  
(г. Гродно, Беларусь)

Непрерывное образование обеспечивает социально-экономическое развитие, конкурентноспособность страны, а также формирование человека, обладающего необходимыми квалификациями и компетенциями, навыками адаптации к современным технологическим процессам, способностью активно участвовать в общественной жизни, адаптироваться к культурному, этническому, языковому разнообразию, сложившемуся в современном мире. Информация, компетенции, мотивация человека к их постоянному обновлению и приобретению становятся решающим фактором социально-экономического развития и повышения эффективности рынка труда.

Для конкретного человека непрерывное образование выступает как процесс выбора способа организации и получения образования на разных этапах жизни, формирования и удовлетворения познавательных запросов и духовных потребностей, развития задатков и способностей в системе государственных, частных учреждений, путем самообразования.

Европейская стратегия экономического развития «Европа 2020: стратегия разумного, устойчивого и всеобъемлющего роста» рассматривает образование и обучение как один из ключевых факторов создания конкурентной и динамичной европейской экономики, основанной на знаниях. Обучение на протяжении всей жизни улучшает социальное положение человека, формирует его гражданскую позицию, способствует самореализации, возможности поменять профессию в условиях стремительно изменяющегося мира. Чем выше уровень образования человека, тем дольше продолжительность его жизни и лучше ее качество.

Непрерывное образование призвано не только компенсировать «дефициты» высшего профессионального образования, но и развивать личность педагогов в опережающем плане. Специфика мотивации взрослого человека к дополнительному образованию зависит от его жизненной позиции, от позиции по отношению к своей профессиональной деятельности.

Директор Института стратегии и теории образования Российской академии образования доктор философских наук, профессор С.В. Иванова выделяет три составляющие непрерывного образования: пространство, время, условия. Пространство рассматривается как место; время определяется как постиндустриальная эпоха развития общества, которая предъявляет все более высокие требования к образованию, к росту количества образованных людей, увеличению людей, работающих в сфере образования. С.В. Иванова отмечает, что происходит изменение взглядов на условия непрерывного образования. Двадцать пять – тридцать лет назад на первое место ставилось условие, связанное со здоровьем человека. В настоящее время на первое место выдвигаются социальные условия, жизнедеятельность каждого в обществе и качество образования. Ученый подчеркивает, что нельзя рассматривать образование вне социокультурного кода, иначе развивается потребительское отношение к объектам образования. Следует определять качество образования социокультурными измерителями, что приведет к формированию творческой, созидательной личности [2].

По мнению президента Национальной академии образования Казахстана Ж.О. Жилбаева, необходимо формировать у субъектов не только специальные профессиональные компетенции, но и социальные компетенции средствами формального, неформального и спонтанного образования. Связано это с быстрыми темпами устаревания знаний, с необходимостью постоянного их обновления, приобретения новых компетенций, информатизацией общества [2].

Дополнительное образование взрослых является одной из наиболее интенсивно развивающихся подсистем непрерывного образования. Характеристиками дополнительного профессионального образования можно считать следующие: ведущая роль в контексте непрерывного образования; интенсивное развитие институциональных и неинституциональных форм; разнообразие и доступность для всех; дистанционное обучение; диверсифицированные программы обучения и др.

Конечным продуктом непрерывного образования должны стать люди, обученные новому. Педагогу необходимо знать методологию современного образовательного процесса, понимать глобальные тенденции мирового развития, новые социальные требования и подходы к образованию, принципы образовательной политики в Республике Беларусь.

Значительные перемены произошли в течение последних десятилетий в психофизиологическом и нейропсихическом развитии современных детей. Поэтому сегодня педагоги должны не только дать учащимся сумму знаний, но и сформировать у них умения проводить аналогии, связывать воедино различные явления, соотносить новые и имеющиеся знания, оперативно находить способы применения этих знаний на практике.

На каком бы этапе жизненного и профессионального пути ни находился субъект, он никогда не сможет считать себя состоявшимся профессионалом, утвердившейся личностью. С возрастом проблемы личностного развития не уменьшаются, а только увеличиваются. Нерешённые, они становятся причиной кризиса, не позволяющего выйти на новый этап развития, полноценно пройти жизненный путь.

Дополнительное образование взрослых – это процесс постоянного соотнесения индивидуального опыта личности с социальным опытом, отражённым в науке и культуре, а также с опытом других людей. Этот процесс предполагает воссоздание в обучении проблем, возникающих

в практической деятельности взрослых, активное участие взрослых в совместном решении этих проблем с позиции теории.

Одним из традиционных критериев личностного развития является её персонализация (А.В. Петровский), то есть способность быть значимым для другого, «входить» в мир другого человека, определять его ценностные и поведенческие установки. В образовании взрослых важна позиция педагога в качестве ведущего субъекта в развитии личностного опыта обучающегося.

Нам импонирует точка зрения Н.О. Вербицкой о том, что в непрерывном образовании важна способность педагога к витагенному осмыслению и передаче знаний и опыта. Автор считает, что знания, вырванные из целого, являются неглубокими, поверхностными. Педагог, стремящийся к совершенству, творчеству, должен «пропитаться» знаниями, приобрести личностный опыт «Я» и личностный опыт «Другого», персонализировать знания, приобрести новый личностный смысл как особое результативное новообразование. Кроме этого, он должен совершенствовать свои умения, развивать компетенции и обязательно передавать свой опыт другим [1].

В дополнительном образовании взрослых используются разнообразные подходы, технологии, методы. В зарубежных исследованиях наибольшее распространение получила классификация методов обучения взрослых, предложенная немецким исследователем Й. Кноллем, который систематизировал методы обучения на основе принципа их использования. Ученым определены следующие методы:

1. Методы представляющего характера – доклад, лекция, реферат, подиумная дискуссия, обучающий диалог, метод «четырёх стадий».

2. Методы, ориентированные на учебный материал, – работа с текстами, мозговой штурм, кейс-стади, плановые игры, методы ведущих текстов, проектные методы, моделирования, групповое обучение, групповая работа, построение карт.

3. Коммуникативные методы – дискуссия, круглый стол, коллегиальное консультирование, метод «за и против», «граффити», «аквариум».

4. Методы, ориентированные на оформление материала, – работа с рисунками и фотографиями, оформление темы графически, коллажирование, рисование, описание текстов.

5. Медиативные методы – метафоризация, фантазирование, суггестивные методы.

6. Игровые методы – пантомима, ролевые игры, плановые игры [3].

Конечно же, принимая во внимание разнообразие методов при выборе метода в дополнительном образовании взрослых, необходимо учитывать следующее: метод должен быть адекватным для определенной категории обучающихся; метод должен способствовать самостоятельному обучению слушателей; метод должен быть соотнесен с целью, задачами, содержанием повышения квалификации в условиях развития современной системы образования.

При организации образовательного процесса дополнительного образования взрослых учитываются следующие специфические особенности взрослых людей. Взрослые люди имеют определенный объем и уровень общих и профессиональных знаний в одной или в некоторых предметных областях; имеют сложившийся и развивающийся профессиональный опыт работы; владеют специфическими приемами, умениями и навыками; осуществляют самоанализ и самооценку собственной образовательной, профессиональной деятельности; имеют собственное профессиональное мнение и отстаивают свои позиции; осознанно стремятся развивать свои ключевые компетенции; обладают навыками самообразования; стремятся оперативно применить полученные знания на практике; способны к мобильности, гибкой реакции на изменения в профессиональной деятельности; ценят своё время, которое используют на обучение; отличаются избирательной памятью к новым знаниям в соответствии с их актуальностью, значимостью и необходимостью.

Для дополнительного образования взрослых необходимо использовать различные каналы финансирования: бюджетные средства, средства потребителей, организаций, спонсоров.

Эффективным дополнительное образование взрослых может быть в том случае, если осуществляется в плане опережающего развития, строится на основе партнерских отношений, способствует самореализации субъекта и достижению им более высокого качества жизни, соответствующего статуса в обществе.

### Литература

1. *Вербицкая, Н. О.* Теоретические основы витегенного образования взрослых / Н. О. Вербицкая. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2001. – 320 с.
2. *Лисовская, Т. В.* Непрерывное образование – путь к более эффективной социальной интеграции и социальной безопасности общества / Т. В. Лисовская // *Веснік адукацыі.* – 2015. – № 6. – С. 9–15.
3. *Knoll, J.* Kurs-und Seminarmethoden-Gin Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits und Gesprächskrisen. 11. Auflage. Weinheim / Basel. – 2007.

## **ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ В КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Варламова Елена Николаевна  
старший преподаватель учреждения образования «Могилевский  
государственный университет имени А. А. Кулешова»;

Куликова Виктория Валерьевна  
старший преподаватель учреждения образования «Могилевский  
государственный университет имени А. А. Кулешова»  
(г. Могилев, Беларусь)

Появление в семье ребенка с особенностями психофизического развития всегда подразумевает тяжелое испытание для функционирования семейной системы. Многими родителями это событие воспринимается как кризисное, даже катастрофическое. В такой ситуации без помощи специалиста не обойтись.

Семьи, в которых есть дети с особенностями психофизического развития, представляют собой одну из наиболее уязвимых и специфических категорий населения. Им характерны сложности в процессе взаимодействия с ребенком, проблемы, связанные с уходом и воспитанием, невозможность самореализации, созависимые отношения. В связи с этим нарушается устойчивость семьи как системы в целом. Родители в такой ситуации обычно находятся в состоянии стресса и фрустрации, причем эти негативные тенденции могут носить хронический характер и длиться годами. Такая семья становится дисфункциональной, то есть не способной выполнять свои функции.

По данным С.О. Ларионовой, семьям, воспитывающим ребенка с особенностями психофизического развития, характерны следующие признаки:

- родители испытывают психологическую нагрузку, нервное перенапряжение, усталость, эмоциональное истощение, тревогу, беспокойство, неуверенность, отчаяние, что часто обусловлено отсутствием перспектив в отношении будущего ребенка;
- личностные и поведенческие особенности ребенка не соотносятся с ожиданиями родителей и, следовательно, вызывают у них раздражение, негодование, горечь, неудовлетворенность, фрустрацию;

- семейные взаимоотношения нарушаются и искажаются;
- возникают проблемы самореализации и самоактуализации;
- создаются частые психотравмирующие ситуации в семье, связанные с состоянием здоровья ребенка, эмоциональными переживаниями родителей, социальными проблемами, материальными трудностями;
- формируются агрессивные формы поведения и взаимодействия семьи по отношению к окружающим людям;
- у родителей появляется чувство вины перед ребенком;
- происходит ограничение контактов внесемейного функционирования, изоляция семьи от общества в целом [2, с. 85].

Следовательно, психологическое состояние матерей и отцов требует соответствующей квалифицированной психологической помощи, без которой они не способны адекватно и рационально взаимодействовать со своим ребенком.

Наиболее доступной и эффективной формой работы в таких ситуациях является психологическое консультирование, рассматриваемое как оказание психологической помощи и поддержки в специально организованном процессе взаимодействия психолога и клиента.

Следует отметить, что традиционные формы консультативной работы, включающие беседу, разговорные техники, с родителями детей, имеющими особенности психофизического развития, не всегда эффективны. Многие взрослые закрыты для анализа своего внутреннего состояния, не до конца сами осознают его. В связи с этим, рационально использовать опосредованные техники в психологическом консультировании. К наиболее эффективной, на наш взгляд, относится работа с метафорическими ассоциативными картами.

Они представляют собой авторские картинки с различными изображениями (природа, люди, абстрактные рисунки и др.). Суть их применения заключается в том, что через изображение человек рассказывает о себе, сам познает себя, а также способен наметить путь наилучшего развития ситуации. В работе с семьей могут использоваться разнообразные наборы карт: «Oh», «Saga», «TanDoo», «Core», «Гармония», «Она», «Переход» и др. [1].

Рассмотрим основные этапы психологического консультирования с использованием метафорических ассоциативных карт.

Первый этап заключается в установлении контакта с клиентом. Чтобы человеку было проще рассказать о себе может использоваться техника «Случайная карта». Для этого из стопки карт наугад достается

одна картинка. Клиенту (или семейной паре) нужно рассказать, как это изображение отражает его внешний и внутренний мир.

Второй этап заключается в сборе информации и постановке гипотез. Уместно будет использовать технику «Реальная, идеальная и зеркальная семья». Ход ее проведения следующий: клиент из предложенной стопки карт выбирает ту, которая отражает его реальную семью, то есть отвечает на вопрос: «Какая моя семья на самом деле?». Далее происходит беседа по карте, в зависимости от того, что на ней изображено и как это интерпретирует человек.

Затем клиент выбирает картинку, изображающую идеальную семью, то есть такую, какой она, по его мнению, должна быть. Снова осуществляется беседа по карте.

Третья карта, которую выбирает клиент, отражает зеркальную семью, то есть отвечает на вопрос: «Какой мою семью видят окружающие люди?» Происходит диалог психолога и клиента по этой картинке. Уточняющие и углубляющие формулировки психолога помогают родителю осознать свои истинные переживания и обнаружить настоящую проблему дисфункционального поведения и взаимодействия в семье.

Далее все три карты сравниваются, находятся сходства и различия, выявляется эмоциональное отношение к ним. Ключевым является вопрос психолога: «Что бы Вы хотели изменить?» Так клиент формулирует свой запрос на дальнейшее консультирование.

Третьим является основной этап психологического консультирования, который посвящен проработке проблемы и нахождению путей ее эффективного решения. Здесь могут использоваться такие техники, как «Мои ценности», «Мир в моих глазах», «Знакомство с привычным», «Окно Джогари», «Ретроспектива», «Мои личные границы», «Я и мой ребенок», «Образ семьи», «Родительские установки» и другие. Все эти формы работы подразумевают глубокий самоанализ, принятие себя, своей семьи и ребенка.

Четвертый этап заключается в завершении консультативной работы.

На данном этапе родитель уже имеет способы гармоничного, сплоченного взаимодействия с ребенком, что обеспечивается в результате «проработки» или «проживания» им собственных страхов, тревоги, купирования нежелательных эмоциональных состояний, связанных с неопределенностью в сфере воспитания и развития ребенка. Задача психолога – нацелить клиента на будущее, дать ему позитивный заряд на самостоятельное разрешение проблем.

В одних случаях вышеперечисленные этапы психологического консультирования могут быть пройдены за сессию длительностью 1–1,5 часа (в форме кризисной интервенции); в других – процесс консультирования может потребовать нескольких встреч (от 3 до 7 сессий). В ходе работы с семьей возможен и регресс, возвращение и проработка предыдущего этапа. Это нормальное явление, которое свидетельствует о глубокой проработке проблемы.

Сама специфика осознания и понимания родителями образовавшейся проблемы, уровень их мотивации быть активными участниками процесса психологического консультирования в целом детерминируют благоприятную внутрисемейную атмосферу, реконструируют систему жизнедеятельности семьи, определяют позитивное развитие всех ее членов и успешность их социальной адаптации. В результате такой работы у родителей значительно повышается самооценка, принятие себя и своего ребенка, снижается уровень стресса и тревожность.

### **Литература**

1. *Кишке, В.* Клубника за окном. Ассоциативные карты для коммуникации и творчества / В. Кишке. – СПб. : Питер, 2010. – 242 с.
2. *Ларионова, С. О.* Содержание психологического консультирования как комплексной формы работы с семьями, воспитывающими детей с нарушениями развития / С. О. Ларионова // Специальное образование. – 2011. – № 1. – С. 84–92.

## **РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Габьева Лариса Леонидовна

старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»;

Мишкевич Галина Анатольевна

заместитель заведующего государственного учреждения образования «Специальный детский сад № 20 г. Могилева»  
(г. Могилев, Беларусь)

Проблема формирования и сохранения здоровья детей актуальна, так как она определяет будущее страны, генофонд нации, научный и экономический потенциал общества.

Механизмом формирования ответственного отношения человека к своей безопасности должно быть образование.

Значимость этой проблемы отражена и в Кодексе Республики Беларусь «Об образовании», где воспитание у детей дошкольного и школьного возраста культуры здорового образа жизни, культуры безопасной жизнедеятельности, направленное на формирование ответственного и осознанного поведения в разных видах деятельности и повседневной жизни входит в перечень основных составляющих образовательного процесса [1].

Данную подготовку начинать необходимо с дошкольного возраста (Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина, Т.Г. Хромцова, И.А. Комарова и др.). Знания, умения и навыки, культура поведения и соответствующий стиль жизни, заложенные в дошкольном возрасте, станут прочным фундаментом для создания положительной мотивации к охране собственного здоровья во взрослой жизни.

Анализ существующих программ и методик показал, что задача формирования основ безопасности и здорового образа жизни авторами признается одной из наиболее важных. Учебная программа дошкольного образования, утвержденная Министерством образования Республики Беларусь, отмечает особую роль воспитания основ культуры безопасности жизнедеятельности в социальном развитии ребенка [2]. Отдельные компоненты безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста включены в образовательную область «Ребенок и общество», «Ребенок и природа» учебной программы дошкольного образования и программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи», 2007, Минск.

Вместе с тем работы, направленные на изучение данной проблемы по отношению к детям с нарушениями речи, практически отсутствуют.

В государственном учреждении образования «Специальный детский сад № 20 г. Могилева» воспитываются дети с тяжелыми нарушениями речи и обучаются по программе для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи».

Основной целью в работе является не только преодоление речевого нарушения, но и социальная адаптация дошкольников в общество, а без знаний ребенком основ здорового образа жизни успешная его социализация невозможна. Кроме этого, дети с нарушениями речи имеют ослабленное здоровье. Поэтому необходимо было адаптировать прием-

лемые задачи, методы, формы и приемы, описанные вышеназванными учеными для работы с детьми с ОПФР.

И.А. Комарова считает, что в качестве первоочередных условий формирования опыта безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни детей в учреждениях дошкольного образования могут выступать: безопасная здоровьесберегающая среда как комплексное средство обеспечения эффективного формирования опыта безопасного поведения детей в дошкольных учреждениях и семье, игровая методика формирования опыта безопасности жизнедеятельности и основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста.

Педагогами сада были определены задачи для второй младшей, средней, старших групп, разработано примерное планирование. Реализация поставленных задач осуществлялась в каждой возрастной группе в соответствии с примерным тематическим планированием, предложенным программой для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи» 2007 г., с учетом основных принципов планирования, возрастных и психологических особенностей детей.

Обучение детей основам безопасного поведения на дороге предлагалось проводить при изучении таких тем, как: семья, детский сад, осень, наше тело, зимние забавы, домашние животные, профессии, город, улица, транспорт. Обучение правилам пожарной безопасности – в темах семья, осень, наше тело, праздник елки, бытовые приборы, дом, мебель, профессии, город, лес, школа. Обучение правилам поведения с чужими людьми проводилось при изучении тем семья, осень, зима, дом и его части, профессии, город, улица, школа. Обучение правилам поведения в природе проходило в темах осень, зима, животные, грибы, ягоды, весна, лес, деревья, насекомые. Обучение правилам поведения дома – семья, дом и его части, бытовые приборы, праздник Новый год, профессии.

Учитывая содержание программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи» 2007 г., направленной на коррекцию имеющихся нарушений, на обеспечение всестороннего развития воспитанников, на приобретение детьми не только теоретического, но и практического опыта, а также, необходимость решения воспитателем коррекционно-развивающих задач, педагоги пришли к выводу, что проводить занятия, полностью посвященные обучению безопасности и здоровому образу жизни, невозможно. Целесообразно вводить в занятия игры и упражнения, которые

бы давали детям теоретические знания по пользованию предметами домашнего быта, гигиены; по поведению в экстремальных ситуациях; по изучению правил поведения в быту, в природе; о пользе витаминов и необходимости правильного питания. Такой подход позволяет воспитателю реализовать и задачи по здоровому образу жизни, и коррекционно-образовательные задачи, предусмотренные специальной программой.

Воспитатели при проведении занятий учитывают характерологические особенности детей с общим недоразвитием речи. Дети быстрее своих нормально развивающихся сверстников утомляются, отвлекаются. Для профилактики утомляемости необходимо обращать внимание на следующие аспекты.

Число видов деятельности, используемых воспитателем, не должно превышать 4–7 (в зависимости от возраста детей). Однообразность занятия вызывает утомление дошкольников, потерю интереса. Вместе с тем, слишком частые смены одной деятельности на другую, требуют дополнительных адаптационных усилий, это также способствует росту утомляемости, потере результативности занятия.

Утомляемость дошкольников на занятиях в немалой степени зависит от соблюдения простых условий – чистоты, свежести воздуха, отсутствия монотонных, неприятных звуковых раздражителей, рациональности освещения. Обязательной частью занятия являются физкультминутки и физкультурные паузы. Необходимо обращать внимание на их содержание и продолжительность, а также на эмоциональный климат во время выполнения упражнений и желание у детей их выполнять. Момент наступления утомления детей и снижения их активности определяется в ходе наблюдения за возрастанием двигательных и пассивных отвлечений детей в процессе деятельности, не ранее, чем за 5-7 минут до окончания занятия. Положительной оценки заслуживает включение в содержание занятий вопросов, связанных с движением, физкультурой и здоровым образом жизни. Умение воспитателя выделить и подчеркнуть на занятии эти вопросы является одним из критериев педагогического профессионализма.

Наличие у детей мотивации к учебной деятельности: интерес к занятию, стремление больше узнать, радость от активности, интерес к материалу делает процесс обучения оптимальным. Постоянное принуждение к занятиям снижает активность детей и изматывает педагогов.

Занятие неполноценно, если на нем не было эмоционально – смысловых разрядок: уместных шуток, использования поговорок, музыкаль-

ных минуток, юмористических картинок, стихотворных строк. Изучение материала опирается на конкретную ситуацию.

Эффективность усвоения детьми знаний зависит во многом от содержания предметно-развивающей среды, созданной в дошкольном учреждении, которая включает: уголки безопасности в группах, информационные уголки для родителей, познавательные агитационные материалы, иллюстративные стенды для детей и взрослых.

Осознавая свое педагогическое предназначение, они создают все условия, чтобы помочь, научить детей основам безопасности и здорового образа жизни.

Для систематической работы с детьми воспитатели в детском саду создали определенные условия: разработали и подобрали серии игр по теме «Ребенок и дорога», «Пожарная безопасность», «Ребенок и природа», «Ребенок дома», «Здоровье человека»; систематизировали дидактические материалы по обучению основам безопасности; подобрали картинный материал с проблемными ситуациями; создали библиотеку детской художественной и энциклопедической литературы по основам безопасности; оформили вместе с детьми альбомы, иллюстрации и фотографии по основам безопасности; подобрали материалы по пропаганде знаний среди родителей.

Для успешной реализации поставленных задач необходим личный пример всех участников воспитания ребенка – педагогов, родителей. Но так как признание приоритета семейного воспитания требует иных взаимоотношений семьи и дошкольного учреждения (в семье закладываются основы личности, в сознании ребенка формируется модель семьи, взрослой жизни, которую ребенок подсознательно начинает реализовывать, едва достигнув самостоятельности), то сознательное отношение к собственному здоровью нужно формировать в первую очередь у родителей.

В саду проходят дни открытых дверей, консультации, родительские собрания, анкетирование, открытые показы занятий с детьми, совместные развлечения, беседы по вопросам формирования у дошкольников основ безопасности и здорового образа жизни. Стало традицией проведение дней здоровья, в которых участвуют комбинированные команды детей и родителей.

Целенаправленное и систематическое воздействие на дошкольников, организация различных видов деятельности детей с целью их интеллектуального, физического, нравственного, духовного развития,

формирования опыта безопасного поведения и здорового образа жизни оказались результативны.

Применение адекватных форм, способов и приемов обучения детей с тяжелыми нарушениями речи в коррекционно-образовательной работе будет способствовать развитию личности ребенка, способного вести безопасный образ жизни.

### **Литература**

1. *Кислякова, Ю. Н.* Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : программа для специальных дошкольных учреждений / Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Мн. : НИО, 2007. – 248 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г. – Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.
3. Учебная программа дошкольного образования. – Минск, Нац. ин-т образования, 2012. – 433 с.

## **ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ**

Гальперина Лариса Леонидовна  
старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»;

Старовойтов Александр Леонидович  
старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»  
(г. Могилев, Беларусь)

В последние годы в нашей стране складывается определенная социальная модель государственной политики в отношении детей с особенностями психофизического развития. Важнейшей задачей является всесторонняя гарантированная защита их государством. В связи с этим формируется и новая национальная система специального образования, которая отражает признание концепции «общества всех» и «образования всех», признание для каждого ребенка, независимо от его познавательных возможностей, права на человеческое достоинство. Дети с тяжелыми нарушениями психофизического развития, которые еще недавно с позиции признания феномена социальной неперспективности оставались

вне школы, включаются в образовательный процесс. Объективно необходимым становится создание условий для подлинного равноправия учащихся с нарушениями в развитии как субъектов учебно-воспитательного процесса при обеспечении им коррекционной помощи и педагогической поддержки. Одной из таких форм является инклюзивное обучение.

Развитие инклюзивного подхода рассматривается ЮНЕСКО, ОБСЕ и другими международными организациями в качестве приоритетного направления развития национальных систем школьного образования, так как реализация права граждан на получение качественного образования и социальную интеграцию является важным фактором устойчивого развития общества. Инклюзивное образование – 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 [1].

Во многих европейских странах сегодня накоплен уникальный опыт в сфере интеграции и инклюзии детей и людей с ОПФР в образовательное пространство. В последнее десятилетие Беларусь также сделала качественный скачок в развитии интегрированного и инклюзивного обучения и медико-психосоциальной поддержки детей с психофизическими особенностями развития. Сегодня в системе образования республики создана модель интегрированного и инклюзивного обучения, что является значительным достижением по сравнению с ранее существовавшей моделью раздельного образования, когда ребенок с инвалидностью не имел никаких шансов обучаться со своими сверстниками в детском саду или школе. Но по мере развития и расширения интегрированных классов и групп в детских дошкольных учреждениях стало очевидно: недостаточно просто открыть двери обычной школы или детсада для ребенка с особыми потребностями и поместить его в обычном классе со сверстниками. Инклюзивное образование, являясь логическим продолжением системы интегрированного образования, предлагает новые, более совершенные и гибкие подходы к организации учебного процесса и взаимодействия с каждым ребенком.

В основе инклюзивного образования лежат идеи равного отношения ко всем людям, исключается любая дискриминация детей, создаются особые условия для детей, имеющих особые образовательные по-

требности. Опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Таким образом, выбывшие дети становятся обособленными и исключаются из общей системы. Инклюзивные подходы могут поддерживать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей жизни [3].

Инклюзивное образование старается разработать подход к образовательному процессу, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если обучение и воспитание станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Традиционно понятие инклюзивного образования ограничивалось определениями, касающимися в основном реализации права на образование и социальную интеграцию учащихся с особенностями психофизического развития. Однако концепция эволюционировала в сторону идеи о том, что все без исключения дети должны иметь равные права, условия и возможности в сфере образования, независимо от их культурного, экономического и социального статуса, а также разницы в их способностях и возможностях. Поэтому основными принципами инклюзивного образования являются следующие:

- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
- Каждый человек способен чувствовать и думать.
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
- Все люди нуждаются друг в друге.
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
- Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
- Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
- Разнообразие усиливает все стороны человека [2].

Однако, в Беларуси инклюзивная образовательная практика достаточно ограничена, во многом экспериментальна и неустойчива. Это обусловлено тем, что система инклюзивного образования находится на стадии формирования. Внедрение инклюзивного образования в практику сталкивается со многими проблемами.

Важнейшим барьером на пути к независимой жизни инвалидов является неготовность системы образования разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные программы в рамках инклюзивной модели.

Обучение многих инвалидов затруднено в связи с отсутствием специально подготовленной для них «безбарьерной среды» в учебных заведениях, недостаточно развитой инфраструктурой, физической недоступностью учебных учреждений. Многие учебные учреждения все еще не оборудованы для передвижения и обучения инвалидов. Одна из наиболее острых проблем вызвана сложностью передвижения инвалидов с места жительства на место учебы.

Еще одна проблема, затрудняющая внедрение интегрированных форм образования, связана с проблемами кадрового обеспечения. Интегрированное обучение требует подготовки соответствующих специалистов. Вместе с тем имеются кадровые проблемы. Ситуация осложняется отсутствием специальных учебно-методических материалов, пособий, средств обучения и обучающих программ.

Для развития инклюзивной практики образования нужны системные институциональные изменения, но самые сложные из них – это изменения в профессиональном мышлении преподавателей и сознании родителей. Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации «безбарьерной среды», но и с препятствиями социального характера, заключающимися в распространенных установках, стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе родителей, имеющих детей-инвалидов, и родителей здоровых детей принять новые принципы образования. Эффективная реализация включения особого ребенка в среду общеобразовательного учреждения зависит от отношения родителей обеих категорий к данной форме обучения [3].

В Республике Беларусь все усилия по реализации идей инклюзивного образования подкреплены нормативно-правовой базой, закрепляющей права и обязанности участников образовательного процесса. Наиболее важные из них: Конституция Республики Беларусь, Законы Республики Беларусь – «О правах ребенка»; «Об образовании»; «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)»; «Об общем среднем образовании»; «О языках в Республике Беларусь»; Декрет Президента РБ от 24.11.2006 г. № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблаго-

получных семьях»; Декрет Президента РБ от 17 июля 2008 № 15 «Об отдельных вопросах общего среднего образования» [3].

В настоящий момент и Беларуси утверждена концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития. Документ направлен на обеспечение равных прав в получении образования и доступа к образованию для всех обучающихся, расширение возможностей социализации. Концепция представляет собой систему взглядов на принципы, приоритетные направления, цели и задачи, механизмы развития инклюзивного образования в Республике Беларусь.

### Литература

1. Министерство Образования РБ приказ от 22.07.2015 № 608 «Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь».
2. *Пугачев, А. С.* Инклюзивное образование / А. С. Пугачев // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 374–377.
3. <https://onoshki.schoolby/m/pag>.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ 1–4 КЛАССОВ ВТОРОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ**

Гальская Наталия Владимировна  
заместитель директора по основной деятельности, учитель-дефектолог  
государственного учреждения образования «Центр коррекционно-  
развивающего обучения и реабилитации г. Бобруйска»  
(г. Бобруйск, Беларусь)

Тенденция начала активного включения в образовательный процесс детей с интеллектуальной недостаточностью умеренной, массового открытия классов 2-го отделения вспомогательной школы поставили перед наукой и практиками специального образования проблему качественной организации их обучения. Невозможно рассматривать качество образовательного процесса без наличия определенных условий для деятельности детей и профессиональной деятельности педагогов. Вопрос организации развивающей предметной среды в классах для уча-

щихся с интеллектуальной недостаточностью умеренной с учетом требований, возникших с началом организации их обучения в различных условиях, является и на сегодняшний день актуальным. Повышение эффективности обучения предметно-практической деятельности учащихся 1–4 классов 2 отделения вспомогательной школы мы решили посредством создания, внедрения в образовательный процесс специально разработанных учебных пособий, дидактических материалов, методических рекомендаций.

Вся познавательная деятельность любого ребенка (с нормальным развитием и отклоняющимся от нормы) вначале связана с его практической деятельностью и с его ориентировкой в окружающем предметном мире. Предметно-практическая деятельность – наиболее естественный способ взаимодействия с миром для ребенка младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Через действия с предметами ребенок познает закономерности окружающей его реальности. «Предметно-практическая деятельность – это средство, помогающее учить ребенка, развивать его» [1, с. 3]. В свою очередь и развитие мышления связано с практическими действиями ребенка и с восприятием свойств и отношений предметов окружающего мира. Поэтому «несформированность процессов мышления, идущих как от наглядно-действенного мышления, так и от восприятия, может оказаться невосполнимой в более позднем возрасте» [3, с. 160].

Дети с интеллектуальной недостаточностью умеренной к началу школьного обучения часто не достигают этапа предметно-практической деятельности, их долгое время удовлетворяют простые манипуляции с предметами, сенсорные ощущения. Требуется специальные коррекционные занятия, уроки по развитию предметно-практической деятельности, так как только на этой основе возможно дальнейшее развитие познавательной сферы. Учитывая важность проблемы особенно для развития детей с интеллектуальной недостаточностью умеренной, мы разработали методические рекомендации для учителей по использованию учебных пособий по предметной области «Предметно-практическая деятельность» для учащихся 1–4 классов 2-го отделения вспомогательной школы на уроках.

Занятия и уроки предметно-практической деятельности должны быть направлены на решение следующих задач:

- 1) привлечение внимания ребенка к определенному виду деятельности;

- 2) формирование мотивации к работе и достижению положительного результата;
- 3) формирование произвольного внимания;
- 4) формирование представления о результате деятельности;
- 5) развитие способности последовательного выполнения нескольких действий, способности в процессе работы переключаться на следующее действие, т.е. серийной организации действий;
- 6) развитие самостоятельного планирования деятельности;
- 7) формирование контроля за результатом деятельности;
- 8) формирование пространственных представлений;
- 9) формирование коммуникативных навыков, умения просить о помощи, пользоваться предлагаемой помощью, подсказкой.

Выстраивать коррекционно-развивающую работу с учащимися на уроках предметно-практической деятельности с использованием учебных пособий учитель должен помнить, что:

- перед началом работы необходимо оценить, насколько уровень развития психических функций соответствует биологическому возрасту ребенка. Нельзя сформировать то, к чему еще не готов мозг и организм в целом;

- для успешного обучения необходимо создать систему мотивов, интересов и потребностей, которая будет способствовать эффективно-му усвоению знаний и умений ребенка. Если ребенок будет видеть привлекательную цель, он постарается выполнить игровую задачу, в которую педагог спрячет дидактическую;

- каждое сложное действие формируется постепенно, малыми шагами;

- каждое новое действие ребенок осваивает постепенно через освоение целой серии аналогичных заданий;

- обучение должно вестись постоянно, не только на уроках, но и вне их. Ребенок не должен замечать искусственность обучения. Для ребенка на первое место должна выходить игровая задача.

Работа над развитием зрительного восприятия начинается с того уровня, на котором ребенок успешно справляется с предлагаемыми ему заданиями. Предлагается следующая последовательность:

#### 1. Оpozнание реальных предметов.

На первом этапе работа ведется с использованием реальных предметов, если ребенок испытывает трудности при их опознании. Научившись зрительно опознавать предметы, ребенок постепенно овла-

девает способностью находить предмет среди других, а также узнавать его по его фрагменту, собирать его из частей и т.д.

## 2. Опознавание реалистических изображений.

Ребенок учится устанавливать соответствие между предметом и его изображением. Сначала необходимо использовать фотографии, затем четкие рисунки знакомых предметов, максимально совпадающих по форме и цвету с реальным предметом. Фотография, картинка должны быть достаточно крупными, отражать предмет строго горизонтально или вертикально, без поворотов. На фотографии должен быть изображен только один предмет или объект. Позднее количество изображенных предметов (объектов) постепенно увеличивается. Затем предмет вводится в сюжетную картинку (простой и сложный вариант). Ребенок начинает выполнять задания, требующие анализа сюжетной картинки.

Постепенно у ребенка формируется представление о том, что целостная картина пространства состоит из отдельных фрагментов, расположенных строго в определенном порядке. Поэтому их перестановка может исказить картину до неузнаваемости. Эффективным методом является *складывание картинки из частей*. Лучше начинать с простых предметных картинок. Перед ребенком обязательно располагается картинка-образец, который анализируется взрослым вместе с ребенком. При складывании картинки из 4-х частей внимание ребенка постепенно обращается на нужные фрагменты образца: левый верхний, следующий справа (остальные 2 части пока закрыты) и т.д.

Рекомендуется следующее усложнение заданий:

- изображения отдельных предметов сменяются простыми сюжетами;
- реалистические изображения заменяются стилизованными, затем контурными;
- вместо реально окрашенных картинок предъявляются черно-белые;
- увеличивается число фрагментов, на которые делится картинка;
- усложняются линии разрезов;
- работа по образцу сменяется работой без образца.

Учитывая особенности формирования представлений и воображения ребенка с интеллектуальной недостаточностью необходимо при *конструировании* из кубиков, палочек, соломинок, спичек, пластических материалов постоянно поддерживать предлагаемые задания образами (например, дополнять схему из палочек «Кормушка» картинкой птички).

Изготовление *аппликаций* увлекает очень многих детей, потому что при этом быстро получается красивая композиция и не требуется таких тонких моторных навыков, как при рисовании и лепке. К изготовлению сюжетной аппликации ребенок под руководством взрослого приступает только выполнив следующий алгоритм: рассматривание реального предмета (объекта), фотографии, игрушки максимально соответствующей образцу; анализ характерных частей предмета (объекта); изготовление предметного изделия, включение предметного изделия в сюжет.

Основным механизмом включения учащихся в деятельность на уроке является сотрудничество взрослого с ребенком в различных видах деятельности: совместной (сопряженной), полусопряженной, самостоятельной. Чтобы перейти к самостоятельному выполнению работы, необходимо уметь выстраивать план своей деятельности в уме. Таким планом для ребенка становятся подробные *операционные карты*. Они разработаны для всех разделов программы.

Учебные пособия не являются единственным средством обучения на уроках предметно-практической деятельности. Учителям в первую очередь необходимо использовать реальные предметы и объекты, фотографии, картины, картинки окружающего мира, игрушки, дидактические игры. Учитель также должен помнить, что полиграфические возможности издательств не всегда до конца выдерживают требования методики предъявления материала детям с особенностями психофизического развития. Материал страниц пособий в некоторых случаях совмещает два различных вида работ (например, конструирование из палочек и разрезная картинка; орнамент в полосе и составная картинка и др.). Педагог должен разделить эти два вида заданий, закрыв, часть страницы экраном. Также операционные карты изготовления изделий требуют поэтапного предъявления. То есть педагог должен разрезать страницу на этапы или демонстрировать этапы, закрывая часть страницы экраном.

Задача совершенствования учебно-методического обеспечения образовательного процесса для лиц с особенностями психофизического развития стоит перед педагогами постоянно, следовательно, работа в данном направлении продолжается и будет нами продолжаться.

## Литература

1. Учебная программа для 2-го отделения вспомогательной школы. Предметно-практическая деятельность. 1-4 классы. – Минск : НИО, 2008. – 32 с.
2. *Исаев, Д. Н.* Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д.Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с. : ил.

3. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии : пособие для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с. : ил.

## **РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

Гоманкова Екатерина Сергеевна  
учитель-дефектолог государственного учреждения образования  
«Специальный детский сад № 20 г. Могилева»  
(г. Могилев, Беларусь)

Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального (Т.В. Егорова, 1973; А.Н. Леонтьев, 1981) [3]. Опорные схемы – это попытка задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память.

Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста (С. Леон Лоренсо, Л.М. Хализева и др.) [5].

Моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко и др.) [6], как процесс замещения исходной системы другой, элементы которой находятся в отношениях подобия к элементам первой.

В основе метода моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет ребенок замещает другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком.

Метод наглядного моделирования помогает ребенку создать образ особого типа: схематизированный, отражающий не все, а наиболее существенные свойства объектов и их связи.

Используя моделирование, педагог и ребенок изображают предметы, явления, действия, понятия, эпизоды словесного текста с помощью упрощенных схематических изображений-символов, знаков. В роли заменителя (модели) могут выступать схемы, чертежи, планы, условные обозначения, стилизованные и силуэтные изображения, пиктограммы, другие предметы. Умение создавать и применять модели дает возможность ребенку в наглядной форме выделять свойства предметов, скрытые отношения вещей, учитывать их в своей деятельности, планировать решение разнообразных задач.

Моделирование состоит из следующих этапов:

- усвоение и анализ сенсорного материала;
- перевод его на знаково-символический язык;
- работа с моделью.

В экспериментальных исследованиях выделены виды модельных представлений, которыми овладевают дошкольники, операции, входящие в состав наглядного моделирования, разработаны конкретные программы по его формированию.

В качестве отдельных операций, входящих в процесс наглядного моделирования, выделены:

- замещение элементов моделируемого содержания;
- построение модели путем установления между заместителями отношений, отображающих отношения элементов;
- использование модели в качестве средства решения задачи.

В логопедической работе наглядное моделирование выступает как определенный метод познания, с одной стороны, а с другой – как программа для восприятия, осмысления и анализа новых явлений.

### *1. Формирование представлений о структурных единицах языковой системы*

Схемы и модели различных структур (слоги, слова, предложения, тексты) постепенно приучают детей к наблюдению за языком. При использовании различных схем, меняется характер деятельности детей: они получают возможность не только слышать свою или обращенную к ним речь, но и видеть ее элементы. Ребенок овладевает операциями анализа и синтеза на наглядно представленном материале.

### *2. Развитие лексико-грамматических категорий*

Детям с общим недоразвитием речи требуется специальное обучение, а затем длительные тренировочные упражнения по усвоению навыков словообразования. Облегчить этот процесс, разнообразить его и

сделать более интересным для ребенка поможет метод наглядного моделирования.

Метод наглядного моделирования используется на всех занятиях и предполагает формирование умений анализировать языковой материал и синтезировать языковые единицы в соответствии с законами и нормами языка. Он позволяет ребенку осознать звучание слова, поупражняться в употреблении грамматических форм, также он способствует расширению словарного запаса, формированию языкового чутья.

### *3. Формирование связной речи*

Логопедическое воздействие при тяжелых нарушениях речи преследует цель – научить детей связно, последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни.

Необходимо отметить, что связная речь, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, вместе с тем выполняет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, т.к. она выступает в виде средства получения знаний и средства контроля над этими знаниями.

В современных психологических и методологических исследованиях отмечается, что умения и навыки связной речи при спонтанном их развитии не достигают того уровня, который необходим для полноценного обучения ребенка в школе. Этим умениям и навыкам нужно обучать специально.

Для учителей-дефектологов особый интерес представляет выделение двух пластов в содержательной стороне рассказа – системы предметных (денотатных) обозначений, т.е. осознание того, что будет сообщаться об отношениях реальных предметов и непосредственно речевое, образное оформление высказывания. Формирование смысловых связей и отношений, составляющих содержательную структуру речевого общения, протекает во внутренней речи и обеспечивается не словами и фразами, а единицами универсального предметно-схемного или предметно-изобразительного кода [1, с. 8–9].

Систему предметно-смысловых отношений можно смоделировать, т.е. представить в виде наглядного графического плана, который будет отражать правила построения как высказывания, так и целого рассказа.

Рассмотрим использование наглядного моделирования, представленного в виде картинно-графического плана высказывания, в формировании различных видов речевой деятельности.

### *Пересказ текстов*

Пересказ – более легкий вид монологической речи, т.к. он придерживается авторской позиции произведения, в нем используется готовый авторский сюжет и готовые речевые формы и приемы. Это в какой-то мере отраженная речь с известной долей самостоятельности. Картинно-графический план выступает здесь как средство мнемотехники (мнемотехника, или мнемоника – система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций).

#### *Составление повествовательных рассказов по серии сюжетных картин*

При составлении различных по сложности рассказов усиливается роль и значения моделирования и композиционного оформления сюжета, самостоятельного отбора лексики, синтаксических конструкций, выразительных средств языка. Дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают трудности в построении сюжета, тут им на помощь приходит картинно-графический план. Он служит моделью рассказа, и ребенку, при наличии наглядной опоры остается самостоятельно подобрать лексический материал, построить предложения.

#### *Составление описательных рассказов по сюжетной картинке*

При составлении описательных рассказов по сюжетной картинке особое внимание уделяется приемам, направленным на развитие внимания, зрительного восприятия, логического мышления. Существует несколько видов занятий с картинным материалом.

#### *Составление описательных рассказов*

Особенно ощутимую помощь картинно-графический план оказывает в составлении описательных рассказов.

Прежде чем описывать предмет, ребенок должен научиться выделять наиболее существенные черты предмета, подбирать точные слова, выражать свое отношение к описываемому предмету и грамматически правильно оформлять фразу.

Наглядное моделирование стимулирует развитие исследовательских способностей детей, привлекает их внимание к признакам предмета, помогает определять способы сенсорного обследования предмета и закреплять результаты обследования в наглядном виде.

Применение метода наглядного моделирования влияет на успешность составления связных речевых высказываний и помогает существенно снизить количество смысловых и языковых недостатков.

Опора на наглядный материал позволяет актуализировать и активизировать лексический запас ребенка с тяжелыми нарушениями речи.

Включение наглядных моделей в процесс обучения содействует закреплению понимания значений частей речи и грамматических категорий, развитию понимания логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания, а так же позволяет учителю-дефектологу более целенаправленно развивать импрессивную речь детей, обогащать их активный лексикон, закреплять навыки словообразования, формировать и совершенствовать умения использовать в речи различные конструкции предложений, описывать предметы, составлять рассказ.

Использование наглядных пособий, демонстрационных и раздаточных материалов, картинок-символов, опорных схем, моделей, дидактических игр повышает эффективность коррекционной работы.

### **Литература**

1. *Воробьева, В. К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М., 2005.
2. *Давыцова, Т. Г. Ввозная, В. М.* Использование опорных схем в работе с детьми // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – № 1.
3. *Ефименкова, Л. Н.* Формирование речи у дошкольников. – М., 1985.
4. *Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / под ред. Ю.Ф. Гаркуши.* – М., 2007.

## **ВОВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ РАЗНЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С СЕМЬЕЙ**

Гоманкова Наталья Михайловна  
учитель-дефектолог государственного учреждения образования  
«Специальный детский сад № 20 г. Могилева»  
(г. Могилев, Беларусь)

Семья и детский сад – это тот микроклимат, в котором живет ребенок дошкольного возраста. Это та среда, в которой он черпает необходимую информацию и адаптируется к жизни в обществе. В любые време-

на педагоги работали с семьей своего воспитанника, ища поддержку и понимание проблем ребенка для всестороннего развития гармонически развитой и здоровой личности.

А чтобы этого достичь, необходимо повысить грамотность родителей в области коррекционной педагогики, логопедии, пробудить интерес и желание заниматься со своими детьми дома, научить простым, эффективным методам «домашней коррекции речи».

Актуальным становится поиск наиболее эффективных современных форм и видов взаимодействия учителя-дефектолога с родителями, создание учебно-наглядного пособия для занятий с ребенком в условиях семьи для непосредственного включения родителей в коррекционно-образовательный процесс с целью повышения их психолого-педагогической культуры и улучшения результатов работы по развитию и коррекции речи детей.

Основной целью работы учителя-дефектолога является преодоление речевого нарушения дошкольника, социальная адаптация и интеграция его в общество. Без активного участия родителей достижение этой цели не представляется возможным. Поэтому важно предоставить родителям целый ряд возможностей и снабдить их необходимой информацией, из которой они могут выбрать необходимую для своего ребенка. Уважая родителей, их компетентность, работу с ними необходимо строить таким образом, чтобы естественным и необходимым элементом стало разнообразие подходов к решению индивидуальных проблем как ребёнка, так и родителей. Задача учителя-дефектолога наладить отношения и оказать реальную помощь семье в поисках решений вопросов развития и воспитания детей.

С этой целью проводится просветительская работа. Внимание родителей привлекается к проблеме ребенка, пониманию правильно воспринимать своего ребенка, уметь действовать совместно, предъявлять одинаковые требования к ребенку для успешной коррекции речевого нарушения. Работа с родителями носит систематический характер, планируется и проводится, начиная с самых первых этапов коррекционной работы.

В учебно-методических изданиях описано множество разнообразных форм взаимодействия педагога с родителями в дошкольном учреждении.

Нами используются следующие формы работы с родителями.

По источнику информации, предъявляемой родителям, все формы работы условно делим на 3 группы: **словесные, наглядные и практические**:

<i>Наглядные</i>	<i>Словесные</i>	<i>Практические</i>
Информационный стенд Экран звукопроизношения Библиотека игр и упражнений Домашняя игротека	Беседы Консультации Родительские собрания Анкетирование	Занятия по включению родителей в коррекционно-образовательный процесс Занятия-практикумы Тетрадь заданий Речевые праздники

Из всех перечисленных форм работы наиболее эффективными считаю словесные и практические, так как они дают возможность непосредственно взаимодействовать с родителями, вызывают у них больший интерес, эмоциональный отклик, желание обращаться за помощью к учителю-дефектологу.

Наглядные формы работы с родителями эффективны в том случае, когда их внимание нацелено на изучение предлагаемой информации (на родительских собраниях, семинарах, консультациях).

Особо хочу остановиться на **авторском учебно-наглядном пособии «Поиграем вместе»**. Это тетрадь заданий для детей старшего дошкольного возраста. Задания этого пособия разработаны учителем – дефектологом высшей категории Государственное учреждение образования «Специальный детский сад № 20 города Могилева» Н.М. Гоманковой, авторские рисунки принадлежат воспитателю первой категории этого же дошкольного учреждения Т.Б. Короткевич.

Один раз в неделю, исходя из пройденной темы, родителям для занятий с детьми дома предлагается разработанное данное авторское учебное наглядное пособие.

Использование этого пособия позволяет объединить усилия педагогов и родителей в решении задач развития дошкольников с речевой патологией.

Содержание заданий в нем разработано в соответствии с учебным планом и тематическим планированием, представленным программой для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи» 2007 года, авторы Ю.Н. Кислякова, Л.Н. Мороз [3] – «Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи». Материал систематизирован

с учетом тематического принципа и включает 10 тем на 30 страницах: «Дикие животные и их детеныши», «Домашние животные и их детеныши», «Домашние птицы и их птенцы», «Животные Севера. Животные Жарких стран», «Дом и его части», «Мебель», «Бытовые приборы», «День защитника Отечества», «Мужские профессии», «Весна. Праздник 8 Марта».

В содержание тем вошли игровые задания по:

- 1) обогащению и активизации словаря;
- 2) развитию и закреплению умения правильно использовать грамматические формы;
- 3) развитию связной речи;
- 4) развитию психических процессов;
- 5) развитию мелкой моторики, подготовки руки к письму.

Выполняя домашние задания по разработанному учебному наглядному пособию «Поиграем вместе»:

– родители получают более доступную информацию о том, что должен знать и уметь их ребенок по каждой теме;

– родители развивают речь, внимание, память, мышление, воображение, ребенка, являясь непосредственными участниками коррекционно-образовательного процесса;

– дошкольник имеет возможность в игровой форме выполнять задания под руководством взрослого, а иллюстрации помогают поддерживать интерес ребенка к занятиям;

– у ребенка закрепляются, систематизируются и обобщаются полученные знания по пройденным темам.

В ходе выполнения заданий ребенок закрепляет умение употреблять обобщающие понятия, изменять слово в соответствии с его грамматическими формами, согласовывать в речи существительные, прилагательные, глаголы, Дошкольник учится овладевать некоторыми способами словообразования, использовать в речи простые и сложные предложения. Выполняя задания, у ребенка развивается связная речь, психические процессы, мелкая моторика руки, графические навыки.

Данное авторское учебно-наглядное пособие может быть использовано для подготовки детей к школе.

В настоящее время наряду с традиционными все чаще использую **нетрадиционные формы** общения с родителями:

Обращение к **электронным образовательным ресурсам** обеспечивает вариативность и разнообразие предлагаемых заданий для рабо-

ты с детьми дома, индивидуализирует коррекционный процесс, повышает заинтересованность и познавательную активность детей.

В связи с этим родителям предлагаются для домашних заданий компьютерные логопедические игры: «Баба Яга учится читать», «Игры для тигры», «Угадай букву» и др.

**Электронные средства общения.** Говоря о нетрадиционных формах, нельзя не сказать об использовании интернета в работе учителя-дефектолога. Интернет дает огромные возможности для поиска информации, обмена мнениями, общения с законными представителями, то есть всячески облегчает работу учителя-дефектолога. Взаимодействие с родителями по e-mail и Skype позволяет родителям получать видео консультации, а нам оперативно информировать и консультировать законных представителей ребенка. Интернет делает образовательный процесс более разнообразным, увлекательным и индивидуальным.

Данная практика взаимодействия с родителями дает следующие результаты:

- повышается эффективность коррекционно-образовательного процесса;
- большинство детей с интересом занимаются с учителем-дефектологом и дома с родителями;
- повышается активность участия родителей в коррекционно-образовательном процессе, компетентность по вопросам оказания коррекционно-педагогической помощи ребенку.

Таким образом взаимодействие детского сада и семьи является необходимым условием полноценного речевого развития дошкольников, так как наилучшие результаты отмечаются там, где учителя-дефектологи и родители работают согласованно.

### Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Постановление Министерства образования Республики Беларусь «Об утверждении образовательных стандартов дошкольного образования» // Пралеска. – 2013. – № 3. – С. 36–45.
3. Программа для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи» / Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : НИО, 2007. – 280 с.
4. *Волобуева, И. В.* Дружная семейка: гармонизация детско-родительских отношений в условиях дошкольного учреждения : пособие для педагогов, психологов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / И. В. Волобуева – Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2006.

## **ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ВЫПУСКНИКОВ ЦКРОИР НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

Горбацкая Ольга Александровна  
директор государственного учреждения образования «Могилевский  
городской центр коррекционно-развивающего обучения  
и реабилитации»;

Кончиц Ольга Викторовна  
заместитель директора государственного учреждения образования  
«Могилевский городской центр коррекционно-развивающего обучения  
и реабилитации»;

Гетманская Людмила Георгиевна  
методист государственного учреждения образования  
«Могилевский городской центр коррекционно-развивающего  
обучения и реабилитации»  
(г. Могилев, Беларусь)

В настоящее время актуальной является проблема повышения качества жизни лиц с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями, которая остается в центре внимания педагогов, медицинских работников, специалистов социальной защиты в Республике Беларусь. Данная проблема приобрела большое значение в последние годы в связи с принятием Кодекса об образовании Республики Беларусь, присоединением Республики Беларусь к Конвенции о правах инвалидов, принятой ООН в 2006 году.

Проблеме качества жизни людей с особенностями психофизического развития (далее ОПФР) уделяют большое внимание исследователи (Т.В. Варенова, Т.В. Лисовская, Е.Т. Логинова, А.А. Хилько, Л.М. Шипицына и др.), пришедшие к выводу, что качество жизни во многом определяется степенью независимости и самостоятельности. Однако применение данного критерия как ведущего для определения качества жизни выпускников центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, не представляется возможным, что обусловлено степенью утраты здоровья, сложностью структуры нарушений. Однако, не все выпускники ЦКРОиР, по ряду причин, могут посещать ЦСОН. При этом стоит отметить, что в Положении о патронате лиц с ОПФР (гл. 1, п. 2) патронат выпускников ЦКРОиР не учтен.

В государственном учреждении образования «Могилевский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (ЦКРОиР) за период с 2013 по 2016 годы закончили обучение 5 выпускников, из них 2 посещают ЦСОН по месту жительства, а остальные пребывают в условиях семьи. Обеспокоенность за дальнейшую судьбу наших выпускников явилась одним из факторов, который способствовал поиску путей решения выявленной проблемы. В связи с этим возникла необходимость преобразования педагогической деятельности с целью повышения качества жизни выпускников ЦКРОиР на основе реализации компетентного подхода и расширения возможностей активного участия в жизни инклюзивного общества.

Компетентный подход был выбран в качестве научно-теоретической основы построения педагогического процесса. Жизненная компетенция – это многоуровневая категория, которая формируется на протяжении всей жизнедеятельности человека, начиная с семьи, взаимоотношений с окружающими; проходит этапы социализации, приобретает жизненный опыт, осваивает ценностные ориентиры, профессиональные навыки, благодаря воспитанию, образованию [1]. Мы предлагаем акцентировать внимание на повышении качества жизни выпускника ЦКРОиР на основе реализации компетентного подхода с целью активного участия в жизни инклюзивного общества через решение следующих задач: определить критерии качества жизни выпускника ЦКРОиР, представить алгоритм работы и опыт деятельности Могилевского городского ЦКРОиР по данному направлению.

В качестве научно-теоретической основы построения педагогического процесса по повышению качества жизни выпускников ЦКРОиР выступают работы А.А. Хилько. Автор предлагает факторы, определяющие качество жизни молодых людей с тяжелыми нарушениями интеллектуального развития. Этими основными факторами являются: здоровье, занятость, отношения с близкими людьми, безопасность, включенность в общество, эмоциональное здоровье [4]. Формирование умений и навыков в очерченном спектре вопросов, расширение круга общения и коммуникативных навыков, повышение самостоятельности каждого молодого человека в повседневной жизни, несомненно, влияют на качество его жизни и жизни семьи в целом, что способствует его наиболее полной социализации и интеграции в общество и расширение возможностей активного участия в жизни инклюзивного общества.

Представленные выше факторы в значительной мере соотносятся с основными критериями жизнедеятельности человека и обеспечивают возможность согласованности при определении характеристик жизнедеятельности детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями в образовании и здравоохранении. На основе представленных выше факторов и критериев большое значение приобретает использование компетентного подхода при переходе выпускника на новый жизненный уровень.

Осуществление оценки качества жизни выпускника ЦКРОиР строится в определенной последовательности. На диагностическом этапе проводится оценка качества жизни выпускника ЦКРОиР по параметрам: здоровье, занятость, отношения с близкими людьми, безопасность, включенность в общество, эмоциональное здоровье. Основной этап определяется программой согласованных действий педагогов ЦКРОиР, специалистов ЦСОН и семьи выпускника. Контрольно-оценочный этап предполагает оценку качества жизни выпускника ЦКРОиР при переходе в новые жизненные условия и анализ актуального уровня сформированности жизненных компетенций, а также определения дальнейших путей по повышению качества жизни.

Педагогами ЦКРОиР были разработаны карты по изучению качества жизни выпускника ЦКРОиР, которые содержат следующие разделы: актуальный уровень; план совместных действий педагога и родителей по повышению качества жизни выпускника; общая характеристика изменений качества жизни по соответствующему параметру. Такая работа позволяет проводить оценку качества жизни выпускника как при обучении в ЦКРОиР, так и после его окончания. В результате оценки разрабатывается план совместных действий по повышению качества жизни выпускника, который представляет собой программу совместных действий педагогов и законных представителей, что позволяет наблюдать за продвижением и развитием молодого человека, анализировать результаты каждого этапа совместных усилий и намечать направление дальнейшей деятельности.

Работа по повышению качества жизни выпускника строится по алгоритму: анкетирование законных представителей выпускника ЦКРОиР, изучение актуального уровня жизненных компетенций по разным параметрам «качества жизни», составление плана совместных действий педагогов и семьи в ЦКРОиР, ЦСОН и в условиях семьи, контроль динамики и качества изменений жизненных компетенций по каждому параметру.

Для каждого человека самым близким является его семья. В связи с этим проводится анкетирование законных представителей выпускника ЦКРОиР с целью выявления отношения семьи к его дальнейшей судьбе и определения возможностей вступления в партнерские взаимоотношения с педагогами ЦКРОиР для поддержания качества жизни. Далее организуется изучение актуального уровня жизненных компетенций на основе мониторинга личностных и образовательных приращений с учетом запроса законных представителей выпускника ЦКРОиР. Результаты фиксируются в соответствующих картах. Полученные данные лежат в основе индивидуального плана совместных действий педагога и родителей по повышению качества жизни выпускника основная задача которого состоит в том, чтобы в помощь семье с опорой на сохранные, положительные стороны личности, разработать индивидуальный маршрут жизни. Далее мы определяются основные направления работы педагога и семьи с выпускником на основе выявленного запроса. При составлении плана совместных действий с каждым выпускником ЦКРОиР выделяются задачи, требующие первоочередного внимания. Они зависят от уровня сформированности компетенций. Для одного выпускника актуальным будет формирование навыков личной гигиены и самообслуживания; для другого – владение навыками пользования бытовыми приборами (электрочайник, стиральная машина, пылесос) и т.д.

Из результатов проведенной работы следуют выводы: на повышение качества жизни выпускников ЦКРОиР влияют уровень сформированности жизненных компетенций, активная жизненная позиция семьи, основанная на инклюзивной культуре законных представителей ребенка с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями, возможность продолжить формирование новых жизненных компетенций при переходе выпускника ЦКРОиР в ЦСОН. При этом, риск снижения качества жизни выпускника ЦКРОиР обусловлен как объективными причинами: ухудшением состояния здоровья, так и субъективными: семейными обстоятельствами (изолированность семьи, отказ от посещения ЦСОН).

Перспектива дальнейшей работы ЦКРОиР по повышению качества жизни выпускников в том, что в 2016/2017 два выпускника, а в 2017/2018 учебном году еще пятеро учащихся перейдут в выпускной класс, что даст возможность совершенствовать работу педагогов по повышению качества жизни выпускников Могилевского городского ЦКРОиР.

## Литература

1. *Варенова, Т. В.* Формирование жизненной компетенции учащихся с особенностями психофизического развития / Т. В. Варенова // Столичное образование. – 2011. – № 1. – С. 15–163.
2. *Коноплева, А. Н.* Антропоцентрический и синергетический подходы к адаптации и интеграции в социуме лиц с психофизическими нарушениями / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская // Специальное образование: опыт и перспективы развития : материалы респуб. науч.-практ. конф., 12 окт. 2010 г. / под ред.: Ю. К. Шергилашвили. – Могилев : УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2011. – С. 31–38.
3. *Логинова, Е. Т.* Формирование жизненных компетенций – новая задача образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями / Е. Т. Логинова, Лисовская Т. В. / Вестник Казахского Национального педагогического университета им. Абая. Серия «Специальная педагогика». – 2014. – № 2 (37). – С. 67–72.
4. *Хилько, А. А.* Индивидуальный план социализации молодых людей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына // «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб., 2005. – С. 424–468.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АССЕССМЕНТА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ

Гурская Светлана Михайловна

старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»  
(г. Могилев, Беларусь)

В современном мире проблемы профессионального обучения и профессиональной подготовки студентов становятся все более актуальными. Этому способствует ряд условий: изменение мира профессий, рост профессиональных знаний, изменение материальной базы профессий. Это, в свою очередь, и приводит к повышению роли профессиональной подготовки.

Современный подход к анализу и оценки профессионального обучения связан с понятием подачи и эффективного усвоения информации. Требование эффективной подачи информации определяются выбором наиболее успешного метода обучения:

1. Вербальный метод позволяет передавать абстрактную информацию. Он приемлем в тех случаях, когда используется для начальной ориентации по задаче, для постановки целей, для подведения текущих результатов.

2. Демонстрационный метод обучения реализуется в виде показа знаний и действий.

3. Имитационный метод позволяет попрактиковаться в выполнении задания в специально организованных условиях.

При осуществлении учебной деятельности активизируется вся личность студента, поэтому и организовывать обучение необходимо с учетом поведения личности в целом. Для этого существует множество как традиционных, так и нетрадиционных технологий обучения. Одной из них является применяемая нами технология психологического ассессмента. Эта форма работы чаще используется в профессиональном консультировании. Ее главной отличительной особенностью является то, что она помогает решить такие задачи:

- выявление оптимальных кандидатур на руководящие должности;
  - разработка рекомендаций по совершенствованию стиля руководства.
- Суть технологии в организации «пробы» деятельности.

Использование технологии психологического ассессмента для совершенствования качества подготовки студентов по специальности «Логопедия» организовано следующим образом. К первому занятию студенты получают задание ознакомиться с технологией в литературе. Далее, на занятии в ходе обсуждения выясняются все плюсы и минусы использования технологии. Только после этого рекомендуется провести «мозговой штурм» для определения наиболее приемлемых форм и приемов организации занятия, которые студенты-логопеды смогут использовать в процессе подготовки к нему. В дальнейшем группа делится по 2-3 человека. Каждой подгруппе дается тема занятия и сроки его проведения. При подготовке преподаватель осуществляет консультационную работу: дает рекомендации по организации занятия, подсказывает более эффективные методы организации и подачи материала, проверяет подготовленность к занятию. Занятие студенты проводят в роли преподавателя.

На занятии работа студентов-логопедов, которые выступают в роли преподавателя, выглядит таким образом: каждый по очереди осуществляет непосредственно педагогическую и информативную функции в отведенное ему время, другой помогает, осуществляет контроль и текущую оценку знаний. В процессе занятия, по мере необходимости, они меняются ролями.

Структура самого занятия включает в себя три части:

1. Вначале происходит представление презентации, в которой кратко иллюстрируются вопросы, ранее освещенные в лекции; приветству-

ется дополнительная информация, углубляющая знания по теме. При оценке презентации обращается внимание на достаточную информативность материала, качество вербального сопровождения. По времени часть должна занимать не более двадцати минут.

2. Вторая часть включает в себя игры и упражнения, помогающие лучше усвоить материал темы лекции. Разрешается использовать любые виды практической работы. Главное, чтобы в их канву хорошо вписывался материал темы и, в результате, был хорошо усвоен. Примерно в середине занятия проводится физкультминутка.

3. Третья часть состоит из контрольной работы. Причем, вид контрольной работы выбирают сами студенты ведущие занятие. Это может быть тестирование, составление кроссворда, понятийный диктант и др. Главное требование к контрольной работе – она должна отражать все ключевые моменты занятия.

Во время проведения занятия преподаватель может вмешаться только в случае искажения материала, либо при нарушении дисциплины.

В конце занятия преподавателем проводится обсуждение методов и форм работы, использованных на занятии, качество проведения в целом, для того чтобы в дальнейшем использовать понравившееся и наиболее эффективные.

Функцию оценивания работы группы осуществляют студенты-ведущие, суммируя оценки полученные на занятии, при необходимости оценка корректируется преподавателем. Студентов-ведущих оценивает сам преподаватель.

Технология психологического ассессмента способствует совершенствованию подготовки студентов-логопедов, так как помогает воспитанию исследовательского отношения к реальности, формированию профессиональных мотивов и интересов, воспитанию системного мышления специалиста, обучению коллективной мыслительной работе, «должностному» взаимодействию и общению, индивидуальному и совместному принятию решений, ответственному отношению к делу и другим людям, творческой инициативе.

Использование технологии ускоряет формирование навыков профессионального поведения в самых различных ситуациях, что способствует формированию индивидуально-психологической системы профессиональной деятельности.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Демьяненко Татьяна Викторовна

доцент кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин  
учреждения образования «Могилевский государственный университет  
имени А. А. Кулешова», кандидат педагогических наук  
(г. Могилев, Беларусь)

Педагогическая технология – относительно новое понятие педагогической науки. В 60–70-х гг. XX в. оно ассоциировалось, главным образом, с методикой применения технических средств обучения. Между тем, это слово, пришедшее к нам от греков, если судить по составляющим его корням, было рассчитано на более универсальное использование: «технос» – искусство, мастерство, «логос» – учение. В исследованиях специалистов понятие «педагогическая технология» получило более широкий смысл, относится к большому кругу образовательных процессов и рассматривается в педагогических системах различного уровня. В любой педагогической системе «педагогическая технология» – понятие, взаимодействующее с дидактической задачей. И если дидактическая задача выражает цель обучения и воспитания, то педагогическая технология – пути и средства их достижения. В настоящее время понятие педагогической технологии прочно вошло в педагогический лексикон.

В учебно-методическом пособии «Логопедические технологии» (авторы Н.М. Борозинец, Т.С. Шеховцова) представлено определение педагогической (образовательной) технологии как интегрированного обозначения различных способов образовательного взаимодействия педагога и обучающихся. Это последовательная, взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или планомерное последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Современная логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей на разных возрастных этапах и в различных образовательных условиях. Современная логопедическая практика имеет в своем арсенале технологии, направленные на своевременную диагностику и максимально возможную коррекцию речевых нарушений. К ним относятся хорошо известные специалистам технологии:

- логопедического обследования;
- коррекции звукопроизношения;
- формирования речевого дыхания при различных нарушениях произносительной стороны речи;
- коррекции голоса при различных нарушениях произносительной стороны речи;
- интонационной стороны речи;
- коррекции темпо-ритмической стороны речи;
- развития лексико-грамматической стороны речи;
- логопедического массажа.

Находясь на границе соприкосновения педагогики, психологии и медицины, логопедия использует в своей практике, адаптируя к своим потребностям, наиболее эффективные, не традиционные для нее методы и приемы смежных наук, помогающие оптимизировать работу логопеда. Эти методы нельзя рассматривать в логопедии как самостоятельные, они становятся частью общепринятых проверенных временем технологий и привносят в них дух времени. Новые способы взаимодействия педагога и ребенка, новые стимулы служат для создания благоприятного эмоционального фона, способствуют включению в работу сохраненных и активизации нарушенных психических функций.

Благодаря открытиям, исследованиям и практическому опыту за последние годы в мире было создано достаточно большое количество методик, позволяющих развивать речевую функцию, и использующих новые технические возможности. Расширение информационных границ в современном мире позволяет гораздо быстрее знакомиться и овладевать новыми методиками, апробированными и используемыми в ближнем и дальнем зарубежье. Одним из методов, активно используемых в мировой практике по работе с детьми с речевыми проблемами, является метод Альфреда Томатиса. В его основе лежит воздействие и стимуляция различных отделов мозга через слуховое восприятие. Учитывается психофизиологический механизм. Система аудиокоррекции обучает слуховой анализатор правильно обрабатывать поступающую информацию. Благодаря пластичности мозга и взаимосвязи слухового анализатора с другими участками мозга, осуществляется воздействие на связанные с ним функциональные области. Для этого используется особым образом обработанная музыка, в которой происходит чередование звуков разной частоты. Происходит разделение звукового потока на каналы для воздушной и костной проводимости. В сочетании со

специальными наушниками, которые проводят звук по воздушному и костному каналам, стимулируются разные участки мозга. Включение в процесс слушания специального передатчика костной проводимости восстанавливает базовый способ усвоения звуков, который формирует функцию слухового аппарата еще во внутриутробный период.

Выделение «высокой» и «низкой» фаз в каждом из каналов, разнообразие переключений между ними и выставление специфических параметров задержек при переключении между фазами заставляют более активно работать мышцы среднего уха и клетки внутреннего уха, активизируя, ранее не задействованные нейронные пути.

Акцентированное воздействие на мозг с помощью разных диапазонов частот дает возможность воздействовать на различные участки головного мозга, тем самым последовательно активизируя различные его функции.

Низкие частоты воздействуют на вестибулярный аппарат (мозжечок), тренируя координацию движений, моторные функции, равновесие, ориентацию в пространстве. Средние частоты непосредственно воздействуют на зоны речевого восприятия, анализа и контроля, улучшая концентрацию внимания, память, речевые навыки. Высокие частоты воздействуют на кору и подкорку, зоны ответственные за эмоции, энергетически заряжая их, тем самым, стимулируя интуицию, воображение, представление, фантазию, открывая способность к творчеству, нормализуя эмоциональные проявления у детей с нарушениями развития.

Таким образом, система аудиокоррекции настраивает, тренирует и «обучает» вестибулярный аппарат и системы слухового анализатора правильно обрабатывать поступающую информацию. Благодаря пластичности нервной системы и взаимосвязи слухового анализатора с другими участками мозга, оказывается воздействие на большинство связанных между собой функций.

Логопеды более 40 стран применяют аудиостимуляцию при различных расстройствах речи и других сопутствующих проблемах. С помощью данной методики развиваются: фонематический слух, артикуляция, слуховое внимание. Восстановление и активизация связей в мозге между слуховыми и речевыми зонами способствует улучшению памяти, координации, моторики.

Улучшаются и ускоряются результаты при осуществлении коррекционной работы с фонетико-фонематическими нарушениями, общим недоразвитием речи, заиканием, дисграфией, дислексией, афазией.

Одним из инновационных продуктов в сфере образования, позволяющим работать с различными нарушениями речи, является гарнитура Форбрейн (финалист ежегодной выставки ВЕТТ 2015 г. в Лондоне – крупнейшего европейского форума по образовательным технологиям). Форбрейн отмечен как лучшее технологическое решение для специальных образовательных потребностей.

При использовании мини-гарнитуры, голос синхронно улавливается микрофоном, обрабатывается динамическим фильтром и благодаря костной проводимости попадает в височную кость. Вибрации, возникающие в височных косточках, передают звуковую информацию непосредственно во внутреннее ухо. Такой путь проведения звука приблизительно в 10 раз быстрее, чем воздушная проводимость. Использование динамического фильтра, установленного в гарнитуре Форбрейн, обеспечивает адаптацию звуковых сигналов с учетом их громкости, частоты, оттенков интонации и интенсивности голоса. Это позволяет слышать и в дальнейшем продуцировать правильную речь.

Таким образом, метод аудиостимуляции, учитывающий психофизиологические механизмы, наряду с другими технологиями, требует апробации и внедрения в логопедическую практику специалистов РБ, так как позволяет в более короткие сроки получить положительные результаты в процессе преодоления различных речевых нарушений, т.е. достигнуть конечную цель организации специальной помощи детям с различными нарушениями речевого развития.

## **ОБУЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАМ ГРАМОТЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

Демьяненко Татьяна Викторовна

доцент кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин  
учреждения образования «Могилевский государственный университет  
имени А. А. Кулешова», кандидат педагогических наук  
(г. Могилев, Беларусь)

Новые тенденции в развитии современной системы образования повышают требования к речевому развитию детей, воспитанию осознанного отношения к языку как национально-культурной ценности, овладению его литературными нормами. Однако, анализ реальной ситу-

ации показывает, что состояние речевого развития детей дошкольного возраста ухудшается. Неуклонно растет количество детей с тяжелыми нарушениями речи, в том числе и с дизартрией. В связи с этим, одной из актуальных задач специальной педагогики является повышение эффективности процесса коррекции нарушений языкового и речевого развития у дошкольников, подготовка их к школьному обучению.

В работах Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной, Г. А. Каше содержание понятия «готовность к овладению грамотой» проанализировано применительно к детям с тяжелыми нарушениями речи. Основными образованиями, формирующимися в этот период, являются: развитие фонематического слуха, овладение минимумом фонем, подготовка к звуковому и слоговому анализу и синтезу, лексико-грамматическое развитие. Эти образования составляют базу для навыков чтения и письма. Для овладения грамотой необходимо, чтобы ребенок не только правильно слышал и произносил отдельные слова и звуки, но и имел четкие представления о звуковом составе языка, умел анализировать звуковой состав слова. Подготовка и овладение элементами грамоты детьми с дизартрией имеет своеобразие. Вследствие нарушений иннервации мышц артикуляционного аппарата при дизартрии возникают нарушения звукопроизношения, которые выражаются в искажениях, смешениях, заменах и пропусках букв. У детей с дизартрией произношение гласных звуков характеризуется некоторой нечеткостью, смазанностью артикуляции. У 84% детей нарушается произношение лабилизированных звуков, наблюдается смешение звуков и – ы; а – э; у – о. Это проявляется в их редуцированности, снижении полноты. Наибольшие трудности при овладении навыками чтения и письма у детей с дизартрией связаны с нарушением фонематического слуха и звукового анализа и синтеза. Эти дети с трудом дифференцируют акустически сходные фонемы и поэтому плохо запоминают буквы, т.к. каждый раз соотносят букву с разными звуками. Иными словами, происходит нарушение системы перекодировки и кодировки буквы в звук и наоборот.

Л. Ф. Спиринова обследовала детей с нарушением речи и с правильной речью в возрасте шести-семи лет. По ее данным, выделение гласного звука в начале слова оказалось доступным 78% детей с правильной речью и только 46,2% детей с тяжелым нарушением речи. С выделением согласного звука в начале слова справилось 53,4% детей с правильной речью и только 18% с нарушениями речи. Особенно трудным оказалось для детей с речевой патологией выделение гласного звука в конце слова.

С этой задачей справилось только 3,1% детей с тяжелыми нарушениями речи, в то время как дети с правильной речью дали 23,5% правильных ответов.

Таким образом, дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают затруднения не только в различении звуков, их произношении, но и в анализе звукового состава речи, что обуславливает трудности в овладении грамотой.

Так как гласные звуки появляются у ребенка в процессе развития первыми, имеют особое значение в становлении слоговой структуры слова, коррекционная работа, в первую очередь, должна быть направлена на уточнение их произношения, выделение и дифференциацию, а в дальнейшем обозначение с помощью знака (буквы).

Ребенок усваивает различия между гласными раньше, чем различия между согласными. В специальной литературе отмечается, что существуют закономерности в порядке восприятия гласных, зависящие от их основных артикуляционных характеристик.

В логопедии используется таблица, в которой артикуляционные характеристики гласных строятся на основании двух главных признаков: степени подъема языка и степени продвинутости языка вперед или назад.

Новейшие фонетисты, критикуя таблицу гласных, предложили иную, без внутренней разбивки на клеточки. Таблица Международной фонетической ассоциации представляет собой трапецию, которая очерчивает высшие точки подъема языка при произношении гласных. Любая точка внутри данной фигуры обеспечивает произношение гласной, но стоит высшей точке языка лишь немного выйти за пределы этой фигуры, как неизбежно получатся согласные, так как возникнет либо шум от трения, либо даже смычка.

В процессе логопедической работы над звукопроизношением, как правило, используется онтогенетический подход. В специальной литературе указывается, что в процессе развития у детей, усваивающих русский язык, в первую очередь формируются звуки: [а], [о], [п], [м], [т'], [д'], [д], [б], [н]. Позднее появляются в произношении [э], [у], [и], [ы], [с], [ш], [ч], [щ], [л], [р].

Экспериментальное обучение подтверждает, что при дизартрических расстройствах более эффективна иная последовательность коррекционной работы над гласными звуками. При этом важно опираться не только на онтогенетический подход, но и учитывать клиническую

картину, а также фонологический. При этом важно учитывать, что уточнению произношения при дизартрии предшествует этап нормализации тонуса органов артикуляции, приведение положения языка в ротовой полости в нейтральную позицию.

Нейтральное положение языка – это положение, когда язык отдыхает, будучи абсолютно ненапряженным, мускулатура его расслаблена. Все остальные положения активны и связаны с мышечным напряжением. Это касается не только поднимания передней или задней части языка, но и опускания средней части при произношении звука [а]. При нейтральном положении языка язык занимает в ротовой полости позицию, приближенную к произношению звука [и]. Таким образом, можно выделить два базовых звука [а] и [и], над которыми следует работать в первую очередь. При снижении мышечного тонуса целесообразно начинать со звука [а] в нижнем подъеме языка, постепенно формируя и переходя к нейтральной позиции языка и звуку [и]. При повышенном тонусе уточнение произношения ведется в обратном порядке от звука [и]. Далее формируется противопоставление по подъему языка. Максимально открытый гласный звук [а], противопоставляется узкому звуку верхнего подъема [и]. Следующий обрабатываемый и уточняемый звук – [у]. Он дифференцируется по участию в произношении губ, противопоставляется гласному переднего ряда [и]. Затем звук [у] дифференцируется с гласным нижнего подъема [а]. Последним формируется противопоставление гласных верхнего и среднего подъема. Звук [э] отделяется от [и], [у], [о]. Нарушение звукопроизношения гласных звуков у детей с дизартрией проявляется в их смешениях. Чаще всего смешиваются звуки [а – э], [у – о], [и – ы], что требует специальной коррекционной работы. При этом можно выделить базовые звуки [а], [и], [у] и промежуточные [э], [о], [ы], которые требуют уточнения при произношении и дифференциации с базовыми звуками.

Таким образом, коррекционная работа над гласными звуками при дизартрии строиться с учетом современных представлений о языке. Обязательным компонентом фонологического подхода является усвоение фонетической базы языка как системы, а не набора случайно отобранных элементов. Все звуки и звуковые категории, которые необходимо усвоить ребенку с дизартрией и которыми он будет пользоваться в речи, связаны какой-либо общностью. Формирование произношения речевой единицы связано с закладкой программы в речевые центры. Сама программа может создаваться у ребенка неосознанно, путем ими-

тации или формироваться в результате сознательного обучения. В результате коррекционной работы у детей с дизартрическими расстройствами формируется образ речедвижения, который представляет собой комплекс зрительных, слуховых, осязательных (тактильных), двигательных ощущений.

Речевой аппарат как одна из функциональных систем человеческого организма тесно связан с другими системами. Так, движения всего туловища находятся в тесной связи с дыханием и голосообразованием. Связь речевой и общей моторики имеет не только анатомическую основу. Нервные центры, которые находятся в коре больших полушарий и регулируют движения речевых органов и органов человеческого тела, расположены в непосредственной близости друг от друга и взаимодействуют по закону нервной индукции. Возбуждение передается с одного центра на другой. Если одна рука человека производит движения в одном определенном ритме, то и другая рука и весь речевой аппарат «настраиваются» на тот же ритм. Движения рук и головы во время речи передают ее ритм. Если говорящий выделяет ударением слово, то и голова подчёркивает это легким кивком, а рука – легким, но заметным жестом. Эти движения, сопровождающие речь, выражены у разных людей по-разному, как полагают ученые, но они всегда присутствуют. В особенно тесной связи с речью находятся движения рук. Жесты помогают уяснить важные нюансы в артикуляции, ритме, интонации фразы, поставить акценты и почувствовать речь.

Это определяет необходимость использования жеста в процессе логопедической работы не только над звукопроизношением, но и над развитием фонематического слуха, работой над выделением отдельных и последовательно воспринимаемых звуков, формированием представлений об образе буквы в процессе подготовки детей с дизартрией к овладению грамотой.

Особое значение имеют артикуляционные жесты – двигательные акты, с помощью которых реализуется в речи целевая артикуляция. Они являются комплексными и включают в себя координированное движение всех речевых органов, которые участвуют в артикуляции. В артикуляционном жесте выделяется три временные фазы. Начальная фаза артикуляционного жеста представляет собой переход артикуляционных органов от состояния покоя или предшествующего артикуляционного жеста к определенной конфигурации речевых органов. Далее следует фаза выдержки, т.е. сохранения относительно стабильного уклада ре-

чевых органов, когда реализуется целевая артикуляция. Конечная фаза представляет собой переход к состоянию покоя или реализации следующего артикуляционного жеста.

С помощью кисти руки можно воспроизводить движения (позы) органов артикуляции, акцентируя внимание на одной из фаз артикуляционного жеста, меняя ритм или замедляя (ускоряя) прохождение фазы. При этом осуществляется одновременное проговаривание и показ артикуляционной позы. Таким образом, осуществляется «рисование» звука органами артикуляции. Движение руки может выступать подсказкой к началу артикулирования, в отдельных случаях, при невозможности произнесения – заменять звук. Так, например, открытая ладонь – означает звук (а), вытянутые вперед указательный и средний пальцы – (у). Постепенная автоматизация работы органов артикуляции и движения кистей и пальцев рук в значительной степени ускоряют развитие фонематического восприятия, способствуют формированию умений выделять звук среди других звуков, определять его позицию в слове (слове). Если на первых этапах работы движения пальцев и кистей рук имитируют движение органов артикуляции или ассоциируются со звуком, то в дальнейшем, при переходе к буквенному обозначению, пальцы, кисти рук приближенно «рисуют» печатную букву. Целесообразно давать знаковое (буквенное) обозначение уже на первом этапе отработки звукопроизношения гласных звуков.

Таким образом, подготовка детей к овладению элементами грамоты имеет особенности и включает:

- отработку фаз артикуляционного жеста с опорой на движения пальцев и кистей рук;
- отработку звукопроизношения гласных и согласных звуков с учетом клинических проявлений и представлений о нейтральном положении языка;
- выделение звука с его двигательным сопровождением;
- использование буквенного обозначения отрабатываемого звука одновременно с движением кистей и пальцев рук.

### Литература

1. Щерба, Л. В. О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слова / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – М. : 1974. <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
2. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: [url:http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm).

## **ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Дроздова Нина Викторовна

доцент кафедры логопедии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
кандидат педагогических наук, доцент;

Анфилец Ольга Вячеславовна

учитель-дефектолог ясли-сад № 347  
(г. Минск, Беларусь)

Овладение грамматическими формами словоизменения, способами словообразования, различными типами предложений происходит у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева и другие отмечают своеобразие в овладении грамматическим строем речи детей с ОНР, проявляющееся в более медленном темпе усвоения законов грамматики, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка. О.Е. Грибова, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.В. Серебрякова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие описывают методы и приемы работы по преодолению нарушений грамматического строя речи, в том числе словоизменения, у детей с ОНР. Отмечается, что в процессе коррекционно-педагогической работы по формированию словоизменения рекомендуется постепенное усложнение форм речи, заданий и речевого материала.

Ю.Ф. Гаркуша [2], Н.Л. Крылова [3] и другие подчеркивают, что эффективность коррекционно-педагогической работы в группе для детей с ОНР во многом зависит от преемственности в работе учителя-логопеда и воспитателей. Работа по формированию умений словоизменения осуществляется учителем-логопедом на коррекционных занятиях по формированию лексико-грамматических средств и развитию связной речи, а также на занятиях, которые проводит воспитатель (формирование элементарных математических представлений, ребенок и общество, ребенок и природа, искусство и т.д.). При осуществлении логопедического воздействия по формированию системы словоизменения необходимо учитывать уровень речевого развития ребенка с ОНР, требования программы обучения и воспитания детей с ОНР, а также

принципы обучения: системности, комплексности, онтогенетический, учета патогенеза и индивидуальных возможностей ребенка, принцип преемственности учителя – логопеда и воспитателя.

Актуальность проблемы исследования определяется противоречием между потребностью педагогической практики в новых подходах к организации и содержанию работы по формированию грамматического строя речи, в частности умений словоизменения, у детей с ОНР, и недостаточной разработанностью методических рекомендаций по их формированию с учетом реализации принципа преемственности в работе учителя – логопеда и воспитателя.

С целью изучения умений словоизменения у детей старшего дошкольного возраста проведен констатирующий эксперимент. Методика исследования включает задания на изучение умений словоизменения на уровне импрессивной и экспрессивной речи. В эксперименте принимали участие 60 детей: 15 детей с моторной алалией (3 ур.р.р.), 15 детей с неосложненным вариантом ОНР (3 ур.р.р.), 15 детей с ОНР (3 ур.р.р.), осложненное дизартрией и 15 детей с нормальным речевым развитием.

В результате проведенного исследования отмечается преобладание высокого и среднего уровней успешности выполнения заданий по изучению умений словоизменения у детей с нормальным речевым развитием и с ОНР. Отметим, что дети с ОНР испытывают необходимость в оказании помощи экспериментатора (в виде повторения инструкций). У детей с ОНР в ходе исследования отмечалось низкопродуктивное, неустойчивое внимание, слабая способность к концентрации, распределению внимания, быстрая истощаемость.

Качественная оценка полученных данных позволяет определить общие закономерности в состоянии словоизменения у детей с ОНР и их нормально говорящих сверстников, что проявилось в успешном выполнении заданий по изучению умений словоизменения в импрессивной речи, по согласованию местоимений с существительными, дифференциации глаголов прошедшего времени по родам и наличием трудностей в понимании и употреблении предложно – падежных конструкций.

К специфическим закономерностям в изучении словоизменения у детей с ОНР относятся трудности: в дифференциации единственного и множественного числа в именительном падеже; в употреблении беспредложных конструкций существительных единственного и множественного числа; в согласовании числительного с существительным, согласовании прилагательного с существительным. Также выявлено

качественное своеобразие ошибок у детей с разными вариантами ОНР: замена словоизменения словообразованием у детей с неосложненным вариантом ОНР; замены продуктивными окончаниями все другие виды окончаний у детей с ОНР, осложненным дизартрией и детей с моторной алалией; нарушение слоговой структуры слов, трудности в согласовании у детей с моторной алалией.

Проведенное экспериментальное исследование дополняет сведения как о своеобразии умений словоизменения у детей с ОНР, так и о трудностях, которые испытывают дети при лексико-грамматическом оформлении высказывания.

С учетом анализа литературы, программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи» [1], полученных результатов исследования составлен комплекс упражнений по формированию умений словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на уровне слов, словосочетаний, предложений с учетом изучаемых лексических тем. Его реализация может осуществляться учителем-логопедом на коррекционных занятиях по формированию лексико-грамматических средств и развитию связной речи, а также на занятиях, которые проводит воспитатель (формирование элементарных математических представлений, ознакомление с окружающим, изобразительная деятельность и т.д.). Учителю – логопеду, воспитателю, в связи с трудностями осознания детьми с ОНР заданий, предлагается применять следующие приемы: неоднократно повторять инструкцию; выполнять задания в игровой форме; использовать наглядный материал; задавать наводящие вопросы и другие.

Предложенный комплекс заданий по формированию умений словоизменений носит дифференцированный характер. При работе с детьми с моторной алалией акцентируется внимание на формирование умений словоизменения на уровне слов, словосочетаний; использование слов простой слоговой структуры; с детьми с ОНР, осложненным дизартрией выполняя упражнения, развиваем просодическую сторону речи («Скажи медленно – быстро, тихо – громко» и т.д.); при работе с детьми с неосложненным вариантом ОНР акцентируем внимание на формировании умения словоизменения на уровне предложений («Скажи полным предложением...» и т.д.).

Таким образом, коррекционно-педагогическую работу по формированию умений словоизменения необходимо осуществлять при условии совместной реализации общеобразовательных и коррекционно-развива-

ющих задач, дифференцированно с учетом симптоматики, структуры речевого нарушения детей с ОНР.

### **Литература**

1. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : програм. для спец. дош. уч-й / Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Мн. : НИО, 2007. – 280 с.
2. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М. : В. Секачев, 2000. – 143 с.
3. *Крылова, Н. Л.* Преемственность в работе логопеда и воспитателя по формированию лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. Л. Крылова // Дефектология. – 1991. – № 1. – С. 74–80.

## **ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Дударева Татьяна Владимировна

учитель-дефектолог государственного учреждения образования

«Средняя школа № 1 г. Шклова»

(г. Шклов, Беларусь)

Способность к труду присуща всем людям, она развивается в течение всей жизни в процессе индивидуального развития, воспитания, обучения, под влиянием специальных видов деятельности. Определение потенциальных возможностей учащихся с особенностями психофизического развития, подбор адекватных для обучения профессий – процесс сложный, многоступенчатый, он должен проходить в несколько этапов, захватывая не только период окончания школы, но и более ранние периоды. В нашей школе разработана модель профориентационной работы, в рамках которой организована работа с учащимися с особенностями психофизического развития. Дети с интеллектуальной недостаточностью обучаются в начальном и среднем звене, т.е. на различных ступенях образования. Соответственно и содержание работы по профориентации на разных возрастных этапах различное.

В школе сложилась система работы по социальной адаптации учащихся с интеллектуальной недостаточностью, формированию у них общетрудовых умений и навыков, профориентации и профессиональному самоопределению и патронату выпускников.

Профориентационная работа осуществляется по следующим направлениям: профпросвещение, профдиагностика, профконсультация, профадаптация.

В работе используются следующие формы работы: уроки социально – бытовой ориентировке, уроки трудового обучения, факультативные занятия, коррекционные занятия, беседы, консультации, экскурсии, практические работы.

Воспитание личности учащегося и подготовку его к самостоятельной жизни мы осуществляем в два этапа: начальное и старшее звено, которые последовательно сменяют друг друга. На разных этапах мы ставим конкретные задачи, которые реализуются через определенный вид деятельности.

Первый этап (2–5 классы): организация деятельности по формированию общетрудовых умений и навыков учащихся.

Работа учителей на I ступени образования направлена на формирование у учащихся ценностного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и в обществе; развитие интереса к учебно-познавательной деятельности, основанной на практической включенности в различные ее виды, в том числе социальную, трудовую, игровую, исследовательскую; постепенное расширение представлений о мире профессионального труда.

Начиная с начальных классов, мы работаем над воспитанием трудолюбия. Трудовые отношения людей ребенок познает легче и раньше, чем их общественные отношения. И тут очень важно дать понять, ради чего нужно трудиться. В какой бы сложный или простой вид труда ни вовлекали мы детей, важно, чтобы этот труд был в радость; без увлечения трудом не воспитать трудолюбия. Включаем ребят в систематический, организованный общественно-полезный труд.

Каждый ученик в начальном звене школы имеет поручение. Это повышает у ребенка уверенность в своих силах и формирует чувство собственного достоинства. Ребенок уже многое делает сам, и он же отвечает за определенный участок работы. Это воспитывает уважение к труду других людей.

Второй этап (6–10 классы): организация деятельности по формированию социальной компетентности, профессионально-трудоовому обучению учащихся.

Работа учителей по профориентации на II ступени образования решает задачи формирования у учащихся устойчивости мотива приносить

пользу обществу своим трудом, а также осознанного отношения к тому, что потребность в труде – источник всех духовных и материальных благ общества и человека; приобретения первоначального опыта в различных сферах социально-профессиональной деятельности.

Мы продолжаем работу по формированию социальной компетенции. Особое место отводится урокам социально-бытовой ориентировки и урокам трудового обучения. Важное место на этом этапе отводится профориентационной работе.

Работа в старших классах направлена на формирование качеств личности, конкретизацию нравственно-психологической и практической готовности к труду; коррекцию профессиональных планов, оценку готовности к избранной деятельности; формирование правильного понимания сущности профессии и самоопределение.

Для повышения эффективности профориентационной работы в школе используются различные направления.

Профинформация: знакомство учащихся с различными профессиями, профессионально важными качествами человека, путями получения профессии, потребностями общества в кадрах.

Профвоспитание: летняя трудовая практика; участие в субботниках, трудовых акциях; участие в выставках работ учащихся.

Профконсультация: оказание практической помощи в выборе профессии на основе изучения личности. Профконсультация носит индивидуальный характер.

Проадаптация: успешное приспособление обучающихся в школе по профилю трудового обучения к условиям их профессионального труда на производстве и условиям производства.

Родители, занимающиеся трудоустройством своих детей, в выборе профессии часто руководствуются несущественными мотивами, в то время как индивидуальные психофизиологические особенности ими не учитываются.

В своей работе по профориентации с учащимися с особенностями психофизического развития педагоги школы используют активные информационные формы работы, такие как: практическая работа на уроках трудового обучения, посещение кружков, участие в конкурсах и олимпиадах по трудовому обучению.

Среди информационных форм работы широко используются: беседы о профессиях; встречи с представителями различных профессий; регулярно посещаются профессионально – технические учебные заве-

дения Могилевской области (например: Могилевский государственный экономический профессионально-технический колледж), где организовано обучение в специальных группах; родительские собрания; экскурсии на предприятия; профориентационные уроки и внеклассные мероприятия.

Наиболее важной частью работы в свете допрофильной подготовки учащихся с особенностями психофизического развития является трудовое воспитание. Ученики старших классов с удовольствием посещают уроки трудового обучения и активно применяют на практике полученные знания. Уроки трудового обучения способствуют формированию у детей интереса к миру профессий, уважительного отношения к труду и его результатам, становлению и укреплению у учащихся положительных качеств личности (аккуратности, бережливости, дисциплинированности, коллективизма и др.).

Кроме уроков трудового обучения учащиеся интегрированных классов знания по профориентации получают и на уроках социально-бытовой ориентировки, целью которых является подготовка учащихся к самостоятельной жизни путем формирования того необходимого запаса знаний и практических умений, которые позволяют им правильно ориентироваться в окружающем мире и самостоятельно организовывать свой быт. В программу IX–X классов включен раздел «Трудоустройство», в рамках которого учащиеся знакомятся с теми учебными заведениями, в которых они могут получить определенную профессию, с правилами приема в данные заведения. На уроках по социально-бытовой ориентировке учащиеся интегрированных классов знакомятся с тем, как правильно заполнять документы, необходимые для устройства на работу.

Профессиональное самоопределение – длительный и многоступенчатый процесс выбора профессии личностью, отражающийся в ее профессиональных планах. Это один из главных компонентов социализации личности учащихся с особенностями психофизического развития. Поэтому на уровне школы работа по изучению и формированию профессиональной направленности личности учащегося с особенностями развития системна, то есть в ней участвуют и администрация школы, и педагоги, и социальный педагог, и учитель-дефектолог, и сами учащиеся.

В систему профориентационной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития входит также и работа с родителями по подготовке учащихся к правильному выбору профессии. Эта

работа в школе осуществляется через направления: информирование родителей, консультирование родителей, просвещение родителей.

В нашей школе постоянно проводятся общешкольные и классные родительские собрания, тематика которых зависит от возрастных особенностей учащихся. Педагоги нашей школы проводят индивидуальное и групповое консультирование родителей по следующим вопросам: правила приёма в учебные заведения; знакомство с перечнем учебных заведений, в которых могут получить профессию учащиеся с особенностями психофизического развития; участие в коррекции профессиональной подготовки выпускников в соответствии с материальным положением семьи, рынком труда, возможностями личности.

Активное участие принимают родители учащихся интегрированных классов и в профессиональном информировании школьников – рассказывают о своих профессиях.

После окончания школы учащимися, мы осуществляем патронажное сопровождение в течение двух лет, тем самым отслеживаем жизненное устройство выпускников.

### **Литература**

1. *Гладкая, В. В.* Методика формирования бытовых трудовых умений по социально-бытовой ориентировке школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью / В. В. Гладкая // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 46–50.
2. *Демьянова, Н. Л.* Ознакомление с трудом людей рабочих профессий как одно из направлений воспитательной работы по формированию у детей с особенностями психофизического развития готовности к выполнению социальной роли в обществе / Н. Л. Демьянова // Специальная адукацыя. – 2015. – № 6. – С. 17–25.
3. *Процицкая, Е. Н.* Профессиональная ориентация учащихся В Ш. : учебно-методическое пособие / Е. Н. Процицкая. – Минск : А Последипломное образование, 2004. – 51 с.
4. *Шинкоренко, В. А.* Подготовка учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению / В. А. Шинкоренко // Специальная адукацыя. – 2015. – № 2. – С. 16–21.

## **МЕТОДЫ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Иванченко Андрей Владимирович**

психолог медико-психологического отделения учреждения  
здравоохранения «Могилевская областная психиатрическая больница»  
(г. Могилев, Беларусь)

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это «спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов» [4, с. 67]. По данным МКБ-10 в РАС входят: детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Ретта, другое дезинтегративное расстройство детского возраста, гиперактивное расстройство (сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями), синдром Аспергера.

Детский аутизм – общее расстройство развития, проявляющееся в возрасте до 3-х лет. Аномальное развитие наблюдается в трех сферах: социального взаимодействия, нарушенного речевого общения и ограниченного повторяющегося поведения. Специфические для аутизма проявления дефекта меняются по мере роста ребенка, однако на протяжении зрелого возраста этот дефект сохраняется в виде сходного типа проблем социализации, общения и интересов [1, с. 295–296]. Дополнительные симптомы при детском аутизме: внезапные вспышки гнева, раздражения, страхи; поведение с аутоагрессией (удары головой, кусания, царапание, выдергивание волос), агрессией; нарушения сна, энурез, энкопрез, проблемы с питанием; могут быть судорожные припадки; интеллект чаще всего нарушен [2, с. 325–327].

Атипичный аутизм характеризуется наличием атипичной, не соответствующей завершенной картине раннего детского аутизма симптоматикой, которая, как правило, проявляется после 3-летнего возраста. Расстройство наиболее часто встречается у детей с глубокой умственной отсталостью, низким уровнем функционирования и у лиц с тяжелым специфическим расстройством развития рецептивной речи.

Синдром Ретта – прогрессирующее дегенеративное заболевание, предположительно генетического происхождения, которому всегда предшествует период нормального развития и характерна стадийность течения.

Для «другого дезинтегративного расстройства детского возраста» характерно быстро прогрессирующее слабоумие у детей раннего возраста с потерей ранее приобретенных навыков, с появлением аномалий социального, коммуникативного или поведенческого функционирования. Оно часто сочетается с прогрессирующим неврологическим заболеванием.

Для гиперактивного расстройства (сочетающегося с умственной отсталостью и стереотипными движениями) характерно наличие уме-

ренной, глубокой и тяжелой умственной отсталости, сочетающейся с выраженной гиперактивностью и стереотипным поведением.

Для синдрома Аспергера характерно наличие качественных нарушений в социальном взаимодействии, сочетающееся со стереотипными, повторяющимися моделями поведения, интересов и видов деятельности. Расстройство не сопровождается клинически значимой задержкой интеллектуального и речевого развития [2, с. 327–329].

Диагностика РАС включает три этапа. Первый этап – скрининг – быстрый сбор информации о социально-коммуникативном развитии ребенка для выделения группы специфического риска из общей популяции детей, оценки их потребности в дальнейшей углубленной диагностике и оказании необходимой коррекционной помощи. Для этого разработан и широко используется стандартизированный скрининговый инструментарий: CHAT – «Шкала для раннего распознавания аутизма», STAT – «Скрининговый тест аутизма», ADI-R – «Диагностическое интервью для родителей» и др. [3, с. 100–101].

Второй этап – собственно дифференциальная диагностика, т.е. углубленное медико-психолого-педагогическое обследование ребенка, осуществляемое мультидисциплинарной командой специалистов с целью определения типа нарушения развития и соответствующего образовательного маршрута. В качестве основного инструментария дифференциальной диагностики аутизма используются: ADOS – «Диагностическая шкала наблюдения для аутистических нарушений», CARS – «Рейтинговая шкала детского аутизма» и др. [3, с. 101].

Третий этап – диагностика развития – выявление индивидуальных особенностей ребенка, характеристика его коммуникативных возможностей, познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, работоспособности и пр. С этой можно использовать стандартизированный тест PEP-R – «Профиль развития и поведения ребенка», который состоит из двух шкал: развития и поведения [3, с. 102]. Также информацию об индивидуально-психологических свойствах и психическом состоянии ребёнка, которые необходимы для уточнения диагноза и подбора психокоррекционной тактики дают экспериментально-психологические и психометрические исследования.

Экспериментально-психологические и психометрические исследования направлены на выявление индивидуальных особенностей развития ребенка, оценки актуального состояния, структуры дефекта при РАС и включают в себя специфические методы исследования детей и

методы исследования интеллекта [2, с. 368]. В число специфических методов исследования детей входят: интервью с родителями и другими родственниками или воспитателями; изучение документации (медицинская карта, дневники родителей); изучение продуктов творчества ребенка (рисунки, поделки и прописи и другое); наблюдение за поведением ребенка в ситуации спонтанной и экспериментальной игровой деятельности; проективные методы: рисунки, лепка, песок, тест детской апперцепции (CAT); тест Кеттелла (формы: взрослый – 16PF, подростковый – HSPQ и детский – CPQ); опросник ACB (анализ семейных взаимоотношений); опросник детско-родительских отношений Столина [2, с. 357]. Для исследования интеллекта используют методики «Тест Векслера» (с 5 до 15 лет детский вариант – WISC; с 16 лет взрослый вариант – WAIS) и «Таблицы Равена (шкала прогрессивных матриц)» [2, с. 356].

Детский аутизм необходимо отличать от детской шизофрении. Так, для дифференциальной диагностики детского аутизма с шизофренией используют дополнительные методы исследования мышления [2, с. 368]: у детей до 10 лет соответствующие возрасту тесты на мышление (интерпретация текстов, пословиц, сюжетных картинок; исключение предметов, классификация, методика пиктограмм, сравнение понятий и прочее); у детей старше 10 лет мышление исследуется с помощью таких методик, как классификация, исключение понятий или предметов, сравнение понятий, интерпретация пословиц, текстов, шуток, пиктограммы [2, с. 360–361].

Шансы детей и их семей на получение своевременной комплексной лечебной, психолого-педагогической и социальной помощи увеличиваются при раннем распознавании РАС [3, с. 93]. В результате ранней идентификации и раннего вмешательства отмечаются сокращения аутистической симптоматики, улучшение развития, академического и интеллектуального функционирования, улучшение общения со сверстниками [5, с. 126]. Для раннего распознавания аутистических расстройств используются уже упомянутые методики ADOS, CHAT, CARS, а также методики M-CHAT (модифицированная трактовка CHAT для раннего распознавания нарушений аутистического спектра в двухлетнем возрасте), «Контрольные списки U1-U9 для ранней диагностики аутистического расстройства» (перечни признаков, которые обращают внимание на особенности в развитии детей), ASAS (Австралийская шкала оценки для синдрома Аспергера для детей начальной школы), MBAS

(Марбургская шкала оценки для синдрома Аспергера для диагностики лиц 6-24 лет) и др. [3, с. 94–95].

Таким образом, диагностика РАС включает три этапа: скрининг, собственно дифференциальную диагностику и диагностику развития. Для этого используются соответствующие методики: CHAT, STAT, ADI-R, ADOS, CARS, PEP-R, а также экспериментально-психологические и психометрические исследования (включают в себя специфические методы исследования детей и методы исследования интеллекта). Для дифференциальной диагностики детского аутизма с шизофренией используют дополнительные методы исследования мышления. Одной из актуальных проблем является раннее распознавание РАС.

### Литература

1. Клиническая психиатрия. Детский возраст / Е. И. Скугаревская [и др.] ; под ред. проф. Е. И. Скугаревской. – Минск : Выш. шк., 2006. – 463 с.
2. Клинические протоколы оказания медицинской помощи пациентам с психическими и поведенческими расстройствами // Приложение к приказу Министерства здравоохранения Республики Беларусь 31 декабря 2010 г. № 1387.
3. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учебно-метод. пособие / М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич, Т. В. Горудко [и др.] ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2009. – 276 с.
4. *Семянникова, А. А.* Расстройства аутистического спектра: классификации, определение понятий, симптомы / А. А. Семянникова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 32. – С. 67–71.
5. *Сергеева, Н. А.* Современные медико-социально-психологические проблемы аутизма / Н. А. Сергеева, Т. В. Докукина, Н. К. Григорьева // Научные стремления. – 2012. – № 4. – С. 124–133.
6. Специальная психология / Е. С. Слепович [и др.]; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012. – 511 с.

## ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ

Калачева Ирина Викторовна

доцент кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», кандидат психологических наук, доцент  
(г. Могилев, Беларусь)

Модернизация современного образовательного пространства требует изменения подходов к организации системы образования в вузе,

преодоления репродуктивного стиля в обучении, практико-ориентированного характера профессиональной подготовки студентов, которые реализуются в рамках компетентного подхода. Важнейшими социально-личностными компетенциями современного специалиста являются способности к социальному взаимодействию и межличностным коммуникациям. Для представителей гуманитарных специальностей коммуникативные способности являются важнейшей профессиональной характеристикой, определяющей персональный успех, конкурентоспособность и удовлетворенность трудом. В связи с этим представляет интерес изучение коммуникативной сферы студентов психолого-педагогических специальностей, в том числе будущих логопедов.

С целью выявления особенностей коммуникативной направленности студентов-логопедов под нашим руководством было проведено дипломное исследование (Н.О. Кузьменкова, 2015). В исследовании приняли участие 225 студентов первого-четвертого курсов факультета педагогики и психологии детства Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова, в том числе 77 студентов-логопедов, 80 студентов-психологов и 68 студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование». В качестве одной из диагностических методик мы использовали опросник С.Л. Братченко «Направленность личности в общении (НЛО)», который позволяет выявить степень выраженности и доминирующий вид коммуникативной направленности личности [1]:

1) авторитарная направленность – ориентация на доминирование в общении, стремление подавить личность собеседника, подчинить его себе;

2) манипулятивная направленность – отношение к собеседнику как к объекту манипуляций, ориентация на его использование в своих целях;

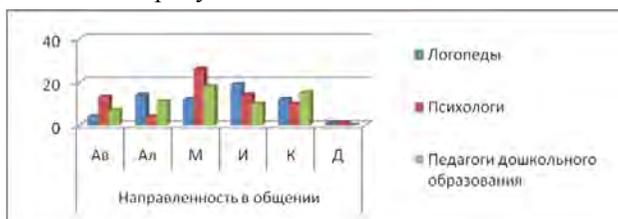
3) альтероцентристская направленность – добровольная «центрация» на собеседнике, стремление способствовать развитию собеседника даже в ущерб собственному развитию и благополучию;

4) конформная направленность – отказ от равноправия в общении в пользу собеседника, готовность подражать, «подстроиться» под него;

5) индифферентная направленность – доминирование в общении ориентации на «деловые» вопросы, «уход» от общения как такового;

6) диалогическая направленность – ориентация на равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, стремление к взаимному самовыражению, развитию, к сотворчеству.

Графически результаты исследования коммуникативной направленности личности студентов психолого-педагогических специальностей представлены на рисунке 1.

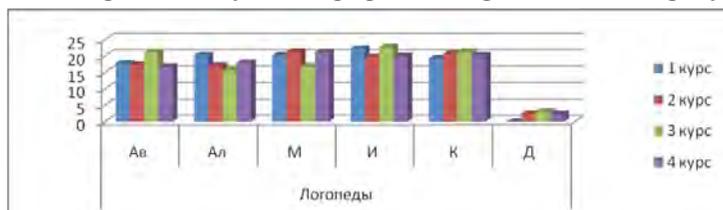


**Рис. 1.** Результаты диагностики коммуникативной направленности личности студентов с помощью методики НЛО:

Ав – авторитарная, Ал – альтероцентристская, М – манипулятивная, И – индифферентная, К – конформная, Д – диалогическая

Как следует из диаграммы, у студентов-логопедов превалирует индифферентный вид направленности в общении. Самые низкие показатели у будущих логопедов, как и у студентов других специальностей, диагностируются по шкале «диалогическая направленность в общении». Для студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование», характерно преобладание манипулятивной и конформной направленности в общении. Еще более выраженное стремление к манипулированию в общении демонстрируют студенты-психологи. Выявленные особенности свидетельствуют о характерных для студентов психолого-педагогических специальностей установках на общение, которые могут приводить к затруднениям в установлении взаимоотношений, в том числе в будущей профессиональной деятельности.

Динамика коммуникативной направленности личности студентов-логопедов в процессе обучения графически представлена на рисунке 2.



**Рис. 2.** Динамика коммуникативной направленности студентов 1–4 курсов, обучающихся по специальности «Логопедия»:

Ав – авторитарная, Ал – альтероцентристская, М – манипулятивная, И – индифферентная, К – конформная, Д – диалогическая

Статистический анализ данных, проведенный с помощью двухфакторного дисперсионного анализа, позволил выявить следующие особенности коммуникативной направленности у будущих логопедов по факторам «специальность» и «курс»:

– студенты имеют достоверно более низкие показатели по шкале «манипулятивная направленность в общении» ( $F(2,214) = 3,5260$ ,  $p = 0,03114$ ). Это означает, что будущие логопеды в меньшей степени, чем студенты других специальностей, склонны рассматривать собеседника как объект манипуляций, используя общение для достижения своих целей; они в большей мере ориентированы на установление равноправных отношений. Выявленная особенность может быть обусловлена тем, что для логопедов общение и важнейшее его средство – речь – являются предметом профессиональной деятельности. Эффективность этой деятельности во многом определяется умением педагогов выстраивать партнерские отношения не только с ребенком, имеющим речевые нарушения, и с его родителями;

– студенты-логопеды четвертого курса, как и четверокурсники иных специальностей, имеют достоверно более низкие показатели по шкале «альтероцентристская направленность в общении», чем студенты других курсов ( $F(3,214) = 3,1731$ ;  $p = 0,02515$ ). Это может свидетельствовать о том, что выпускники, находясь на этапе трудоустройства и в поисках своего профессионального «Я», сконцентрированы на решении собственных проблем, мало ориентированы на понимание другого в процессе общения, не в полной мере готовы к восприятию чужой точки зрения.

Достоверных различий для студентов-логопедов по взаимодействию факторов «курс» и «специальность» выявлено не было.

Таким образом, коммуникативная направленность в общении студентов-логопедов характеризуется качественным своеобразием и неравномерностью развития на разных этапах обучения в вузе. Для формирования навыков эффективного профессионального общения у будущих логопедов необходимо сочетать теоретическую подготовку с развитием практических приемов коммуникации, необходимых современному специалисту.

## Литература

1. Кузнецова, Е. В. Экспериментальные исследования в психологии: личность : учебно-методическое пособие. Часть 2 / Е. В. Кузнецова, Н. В. Середина. – Ростов н/Д., 2006. – С. 30–38.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Карпекова Татьяна Анатольевна

старший преподаватель кафедры психологии учреждения образования  
«Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»;

Иванова Ирина Рэмуальдовна

старший преподаватель кафедры психологии учреждения образования  
«Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»  
(г. Могилев, Беларусь)

Проблема аутизма является одной из наиболее актуальных проблем мирового масштаба на сегодняшний день и привлекает к себе пристальное внимание специалистов: психологов, педагогов и психиатров из разных стран. В соответствии с новыми статистическими данными европейских и американских исследователей, аутизм обнаруживается почти у каждого одного индивидуума из 250 человек [4]. Это объясняется как высокой частотой развития аутистических нарушений, так и определенными трудностями своевременной диагностики и, во многих случаях, отсутствием детально разработанной системы специализированной помощи.

В отечественной научно-исследовательской литературе наиболее значимой среди многообразных факторов, указывающих на наличие аутизма, признается следующая специфическая триада симптомов: 1) непосредственно аутизм, как уход в себя; 2) стереотипность поведения; 3) особая характерная задержка и нарушение развития речи (К.С. Лебединская; В.М. Башина ) [1; 2]. Современные исследования по проблеме аутизма О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг [4], Т. Питерса позволяют дать следующее определение: аутизм – это постоянное нарушение развития человека, которое проявляется в течение первых трех лет жизни, является следствием неврологического расстройства, характеризуется отрывом от реальности, отгороженностью от мира, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверхранимостью в контактах со средой в целом [2; 4].

Поскольку феномен аутизма характеризуется различным спектром нарушений и уровнем их проявления, закономерно возникает вопрос о необходимости разработки и применения валидного диагностического инструментария, с целью выявления способностей и возможностей к

обучению у детей и подростков с аутизмом, и разработки индивидуализированных программ обучения в каждом конкретном случае.

В отечественной и зарубежной научно-исследовательской литературе существуют различные мнения в отношении выбора форм и методов обучения для категории детей и подростков, страдающих аутизмом.

В последние годы, все большую популярность завоевывает подход, связанный с инклюзивным образованием для детей и подростков с аутизмом, их обучение в обычных классах школы. Однако вопрос об инклюзивном образовании для детей и подростков с аутизмом является сложным и неоднозначным. Здесь имеются как позитивные моменты, так и свои сложности.

Говоря об инклюзии, мы имеем в виду не просто определение детей с аутизмом в обычный класс школы и обучение по обычной программе. Инклюзивное образование для такого ребенка или подростка предполагает разработку индивидуализированного плана обучения с учетом уровня и спектра нарушений в его развитии. Согласно определению аутизма, данный феномен характеризуется целым комплексом нарушений, называемых нарушениями аутистического спектра. Поэтому на практике мы можем иметь дело как с аутистичным ребенком с высоким уровнем развития интеллекта и речи (синдром Аспергера), так и со средним или низким уровнем развития интеллекта и речи, а иногда, и полным отсутствием речи. Следовательно, без точной диагностики, невозможно эффективное обучение таких детей и подростков. Вот почему важным моментом здесь является разработка конкретного индивидуализированного плана обучения для каждого из таких детей и, соответственно, посещение ими (по мере их возможностей) обычных занятий по общеобразовательным предметам, вместе с их типичными сверстниками.

Одной из самых сильных сторон инклюзии для аутичных детей и подростков является то, что их постоянное нахождение в среде обычных сверстников и общение с ними существенно увеличивает их возможности по освоению на практике социальных умений и навыков, по развитию вербальных и невербальных средств коммуникации. Это, в свою очередь, будет способствовать процессу их речевого и интеллектуального развития в целом. Каждодневное социальное взаимодействие со своими ровесниками помогает таким детям и подросткам на практике осваивать соответствующие социальные модели поведения и структуры языка [3].

Вместе с тем, зарубежные и отечественные исследователи идентифицируют и определенные практические трудности, связанные с включением детей и подростков с аутизмом в обычные классы школ для освоения образовательных программ. При обучении детей и подростков в обычных классах школ уменьшается возможность использования индивидуального подхода и индивидуальных инструкций для детей и подростков с нарушениями аутистического спектра. Это может привести к тому, что такой ребенок или подросток, не владеющий базовыми речевыми и коммуникативными навыками, при отсутствии индивидуализированного подхода, станет значительно отставать в освоении учебных программ по разным учебным дисциплинам, а также в освоении социальных навыков и умений, что приведет к резкому снижению самооценки у такого ребенка. Эта ситуация может еще усугубиться и при отсутствии у учителей знаний об особенностях детей с аутизмом, а также опыта работы и обучения данной категории детей и подростков.

Второй потенциальной проблемой, связанной с инклюзивным обучением детей и подростков с аутизмом, могут стать их взаимоотношения с одноклассниками. Важно, чтобы эти дети и подростки чувствовали себя принятыми в среде своих сверстников и не оказались в изоляции. Даже при условии того, что одноклассники будут стремиться к общению с такими детьми и готовы оказывать им поддержку и помощь, это может оказаться недостаточным для развития у таких детей речи и навыков социального взаимодействия. Причина может заключаться в том, что их сверстники не владеют специальными методами и приемами, которые будут стимулировать освоение детьми и подростками с аутизмом речи и коммуникативных умений [4].

И наконец, еще один важный аспект, который необходимо учитывать при инклюзивном обучении детей и подростков с нарушениями аутистического спектра. Дети и подростки с аутизмом могут периодически демонстрировать, в силу различных причин, поведение, связанное с нанесением собственных телесных повреждений или агрессивное поведение, направленное на объекты или окружающих людей. Часто учителя или одноклассники, не понимая этих причин, могут спровоцировать или усилить такие негативные формы поведения. В таких случаях, необходимо присутствие специалиста в сфере поведенческой психологии, который может предотвратить такое поведение и при необходимости

может правильно среагировать в такой ситуации и вовремя оказать психологическую помощь данному ребенку.

Независимо от того, какая из моделей инклюзии используется для обучения ребенка или подростка с аутизмом, необходимо, чтобы учитель был знаком со спецификой обучения таких детей. Также, в зависимости от степени нарушений в развитии у ребенка или подростка с аутизмом, предполагается присутствие ассистента, который будет при необходимости помогать такому ребенку в освоении учебного материала и осуществлять его психологическое сопровождение в течение учебного дня. Более того, требуется разработка индивидуализированного плана обучения для каждого ребенка или подростка с аутизмом с целью наблюдения и регистрации его прогресса в освоении учебной программы [4].

Мы считаем, что обучение детей и подростков с аутизмом в обычных классах школы, их общение со своими сверстниками, будет способствовать освоению ими коммуникативных навыков и социальных норм поведения, что поможет им в вопросах социальной адаптации и функционирования в обществе.

### **Литература**

1. *Башина, В. М.* Аутизм в детстве / В. М. Башина. – М. : Медицина, 1999. – 236 с.
2. *Лебединская, К. С.* Диагностика раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М. : Просвещение, 1991. – 53 с.
3. *Морозова, С. С.* Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. – М. : Владос, 2007. – 176 с.
4. *Никольская, О. С.* Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Тервинф, 1997. – 342 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ МЕТОДИКИ «ТЕРЕМОК СКАЗОК» В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ**

Козырева Нелли Арнольдовна  
доцент кафедры психологии учреждения образования «Могилевский  
государственный университет имени А. А. Кулешова»,  
кандидат психологических наук  
(г. Могилев, Беларусь)

«Теремок сказок» – это название авторской игры для детей от 4-х лет, которая состоит из двусторонних сюжетных картинок из извест-

ных ребенку сказок и вкладышей с героями [1]. Сюжеты сказок подобраны специально таким образом, что герои представлены в двух-трех эмоциональных состояниях – спокойные, радостные, испуганные, убегающие, плачущие, угрожающие, агрессивные. На каждой карточке на месте одного из героев есть отверстие (круглое, квадратное или треугольное). В это отверстие можно вкладывать картинку-вкладыш с любимым героем. Например, Красная Шапочка может попасть в сказку «Три поросенка», а Колобок – в «Заячью избушку». Таким образом, сразу закладывается противоречие «старому сюжету» – в сказку входит «чужой» герой. Именно эта ситуация – когда ребенок видит пустоту на месте героя или «неправильность», является своеобразным магнитом, притягивающим внимание ребенка и мотивирующим его мышление, а также создает возможность проявления воображения, экспериментирования с сюжетом сказки, что побуждает ребенка к высказыванию своей версии нового сюжета.

В авторской игровой методике «Теремок сказок» описано 110 вариантов разнообразных игровых заданий с одним и тем же комплектом карточек, в процессе выполнения которых у ребенка происходит формирование восприятия, мышления, воображения, памяти, речи [2].

Логопеды МДОУ № 4 г. Череповца используют «Теремок сказок» для развития, становления и коррекции всех сторон речевого процесса, в работе при активизации и пополнении словаря, работе над словами-признаками, при формировании лексико-грамматических средств языка и развитии связной речи у дошкольников с диагнозом ОНР. «Наличие в игре героев с различными эмоциональными состояниями, карточек с различными возможными сюжетами позволяет направить эмоциональную нестабильность этих детей (расторможенность, невнимательность, преобладание отрицательных эмоций, высокий уровень подсознательного страха, неуверенность в себе и др.) в конструктивное, творческое русло» [4]. Ребенок САМ выбирает сквозного (главного) героя и задает с помощью карточек логику происходящих с ним событий, что мотивирует его создавать описательные рассказы. Юный автор постоянно находится в ситуации выбора – как возможного героя, так и сюжетной картинки для продолжения сочинения НОВОЙ сказки. Это способствует развитию гибкости аналитико-синтетических операций в мыслительной деятельности и повышает эффективность овладения всеми языковыми средствами. Размышляя

над «чужим героем в сказке» при ответе на опорные вопросы («в каком случае это возможно?») ребенок учится составлять сложноподчиненные предложения и др.

Психологи ГУО «Краснопольский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» используют «Теремок Сказок» для коррекционно-развивающей работы с детьми 6-7 лет с ЗПР различного происхождения. Студенка МГУ им. А. А. Кулешова К. А. Коростелева в дипломной работе (2016) провела апробацию коррекционно-развивающей программы, в которую для детей с ЗПР конституционального и психогенного происхождения были включены описанные в [3] игры преимущественно на развитие внимания, для детей с ЗПР соматогенного происхождения – игры на развитие речи, с ЗПР церебрально-органического происхождения – на развитие мышления. Игры проводились в подгруппах детей с одинаковым диагнозом, в парах и индивидуально. С каждой группой детей по 3-4 человека проводились 10 занятий. На занятии дети последовательно играли в 3-4 игры с карточками, при этом часть одна-две игры повторялись на следующем занятии, и 1-2 игры были новыми для детей.

Исследование К. А. Коростелевой показало, что уровень мышления и речи детей в экспериментальной группе заметно повысился по сравнению с данными первичной диагностики и показателями у детей в контрольной группе. Однако по уровню внимания детей из контрольной и экспериментальной групп не установлено значимых различий.

Таким образом, регулярная, правильно организованная, целенаправленная коррекционная работа с использованием игр «Теремок сказок» может дать положительный результат как в работе логопеда с дошкольниками с ОНР, так и в работе психолога с младшими школьниками с задержкой психического развития.

## Литература

1. *Козырева, Н. А.* Настольно-печатные развивающие игры по сюжетам сказок для детей 5-7 лет. – Могилёв : МГУ им. А. А. Кулешова, 1998. – 52 с.
2. *Козырева Н. А.* ТЕРЕМОК СКАЗОК: развиваем интеллект и творчество. – М. : Школьный психолог. – 2007. – № 9.
3. *Козырева, Н. А.* ТЕРЕМОК СКАЗОК: 110 развивающих игр со сказками для детей 4-7 лет : пособие для воспитателей и ТРИЗ-педагогов. – М., 2013. – 124 с.
4. *Крохина И. Н., Измайлова Е. И.* Некоторые подходы к использованию игровой методики «Теремок сказок» в работе логопеда. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://teremok-skazok.ucoz.ru/publ/otzyvy\\_logopedov/ispolzovanie\\_metodiki\\_teremok\\_skazok\\_v\\_rabote\\_logopeda/6-1-0-5](http://teremok-skazok.ucoz.ru/publ/otzyvy_logopedov/ispolzovanie_metodiki_teremok_skazok_v_rabote_logopeda/6-1-0-5). – Дата доступа: 05.09.2016.

## **К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Комарова Ирина Анатольевна  
декан факультета педагогики и психологии детства учреждения  
образования «Могилевский государственный университет  
имени А. А. Кулешова», кандидат педагогических наук, доцент;

Подолинская Карина Александровна  
магистрант учреждения образования «Могилевский государственный  
университет имени А. А. Кулешова»  
(г. Могилев, Беларусь)

В ходе подготовки детей к школьному обучению большое значение приобретает формирование и развитие связной речи как важнейшего условия полноценного усвоения знаний, развития логического мышления, творческих способностей и других сторон психической деятельности.

Практика показывает, что при нормальном уровне развития речи в старшем дошкольном возрасте дети обычно хорошо владеют фразовой речью, пересказывают знакомые сказки, имеют богатый запас активно-го и пассивного словаря, составляют рассказ по картинке, могут сообщить об увиденном или услышанном. У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно, одновременно с развитием мышления, речевой деятельности и общения.

Для детей 3 лет доступна простая форма диалогической речи (ответы на вопросы), они только начинают овладевать умением связно излагать собственные мысли. Их речь все еще ситуативна, преобладает экспрессивное изложение. Малыши допускают множество ошибок при построении предложений, определении действия и качества предметов. Обучение разговорной речи и ее дальнейшее развитие являются основой формирования монологической речи.

В среднем дошкольном возрасте большое влияние на развитие связной речи оказывает активизация словаря, объем которого увеличивается примерно до 2,5 тысяч слов. Ребенок не только понимает, но и начинает употреблять в речи прилагательные для обозначения признака предмета, наречия – для обозначения временных и пространственных отношений. Появляются первые обобщения, выводы, умозаключения.

У детей старшего дошкольного возраста развитие связной речи достигает достаточно высокого уровня. Развитие детских представлений и формирование общих понятий является основой совершенствования мыслительной деятельности – умения обобщать, делать выводы, высказывать суждения и умозаключения. В диалогической речи дети пользуются точным, кратким или развернутым ответом в соответствии с вопросом. В определенной мере проявляется умение формулировать вопросы, подавать уместные реплики, исправлять и дополнять ответы сверстников.

У детей с общим недоразвитием речи имеются ряд особенностей в развитии речи. К примеру, их речь монотонна, неэмоциональна; они не умеют развивать предложенную им тему; у таких детей возникают длительные паузы; они с трудом пересказывают увиденное или услышанное. Низкий уровень связной речи отрицательно влияет на развитие речемыслительных процессов, ограничивает детей в коммуникативной потребности. Недоразвитие речи у детей может быть выражено в различной степени: от полного отсутствия речи до незначительных отклонений в развитии. Дети с ОНР имеют недостаточный словарный запас; допускают в речи лексические ошибки, плохо согласовывают слова в роде, падеже; с трудом овладевают связной речью; их звукопроизношение отстает от возрастной нормы. Неполноценная речевая деятельность в ряде случаев накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Для многих детей с общим недоразвитием речи характерны недостаточная координация пальцев, кистей рук, нарушение мелкой моторики. В связи с выше сказанным, у данной категории детей при прочих равных условиях отмечается более быстрое наступление утомления, снижение работоспособности, в отличие от сверстников без речевой патологии.

Экспериментальная работа по совершенствованию связной речи у детей с общим недоразвитием речи была организована нами на базе ряда дошкольных учреждений г. Могилева. В эксперименте приняли участие 60 детей старшего дошкольного возраста.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось исследование уровня развития связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для изучения уровня развития связной монологической речи нами была применена методика бальной оценки В.П. Глухова [1]. Данная методика предлагает обучение рассказыванию, состоящее из нескольких этапов: составление высказываний по наглядному восприятию, воспро-

извлечение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества.

В целях комплексного исследования связной речи детей нами использовались серии заданий, которые включали:

- составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;
- пересказ текста знакомой сказки или короткого рассказа;
- составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа на основе личного опыта.

Нами оценивалась способность детей к передаче содержания знакомого литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, собственных жизненных впечатлений и замыслов.

Результаты выполнения серии заданий фиксировались в протоколах с учетом схем оценки уровней выполнения заданий и показателей как содержательной, так и собственно речевой сторон составленных рассказов. Большое значение придавалось анализу фразовой речи, используемой детьми в условиях составления сообщения без наглядной или текстовой опоры.

Исследование уровня развития связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показало:

- нарушение связности, последовательности изложения;
- низкую информативность;
- бедность и стереотипность лексико-грамматических средств языка;
- пропуски смысловых звеньев;
- грамматические и лексические ошибки;
- повторы слов и паузы по тексту;
- незаконченность смыслового выражения мысли;
- трудности в языковой реализации замысла;
- необходимость в стимулирующей помощи.

Неполноценная речевая деятельность наложила отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной, аффектно-волевой сфер. Отмечалась недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей была снижена вербальная память, страдала продуктивность запоминания, дети забывали сложные элементы инструкции и последовательность заданий. У наиболее слабых детей была отмечена пониженная активность припоминания, огра-

ниченные возможности развития познавательной деятельности, отсутствовала связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития. В устном речевом общении дети старались «обходить» трудные для них слова и выражения. В случаях постановки таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступали достаточно отчетливо.

На втором этапе экспериментального исследования нами была разработана коррекционная программа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Направления коррекционной работы по развитию связной речи были разработаны нами на основе исследований Т. Б. Филичевой [2] и Г. В. Чиркиной [3].

В основу разработки методики коррекционной работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи были положены следующие условия:

- отбор литературных тем к использованию в речевой деятельности детей дошкольного возраста;
- обеспечение детей наглядным дидактическим материалом;
- постепенное усложнение осваиваемых детьми умений и навыков речевой деятельности;
- комплексное использование взаимодополняющих форм работы по развитию связной речи (совместной деятельности педагога с детьми в сочетании с самостоятельной деятельностью детей).

Экспериментальная работа проходила в форме пересказа текста и составления рассказов по картинке. С целью активизации связной речи в занятия были включены игровые упражнения познавательного характера, элементы изобразительной и трудовой деятельности.

В результате проведенной коррекционной работы нами были получены следующие результаты: экспериментальная работа оказалась результативной; педагогически ориентированная и целесообразно выстроенная система коррекционной методики дала положительный результат; у детей наблюдалась устойчивая динамика в развитии связной речи.

## Литература

1. Глухов, В. И. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. И. Глухов. – 1987. – 32 с.
2. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : монография / Т. Б. Филичева. – 2000. – 314 с.
3. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 1993. – 103 с.

## **К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ И СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА**

Комарова Ирина Анатольевна

декан факультета педагогики и психологии детства  
учреждения образования «Могилевский государственный университет  
имени А. А. Кулешова», кандидат педагогических наук, доцент;

Спирин Сергей Викторович

старший преподаватель кафедры педагогики  
учреждения образования «Могилевский государственный университет  
имени А. А. Кулешова», исследователь педагогических наук  
(г. Могилев, Беларусь)

Инклюзивное образование, являясь логическим продолжением системы интегрированного образования, предлагает новые, более совершенные и гибкие подходы к организации учебного процесса и взаимодействия с каждым ребенком, подразумевающие доступность и гибкость образования с целью удовлетворения различных потребностей в обучении.

Инклюзивное образование, законодательно и нормативно закреплено как в зарубежной образовательной практике, так и в системе образования Республики Беларусь. Так, Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [1] исходит из признания исключительной роли образования в становлении личности и ее социализации, важности инклюзивного образования для формирования инклюзивного общества, в котором особенности каждого его члена рассматриваются не как проблема, а как потенциал для развития, как особая ценность, придающая обществу многообразие и способствующая его совершенствованию. В Концепции определены основные цели, задачи, принципы и механизмы развития инклюзивного образования, направленные на наиболее полную реализацию права на образование для всех обучающихся на различных уровнях образования и обучение на протяжении всей жизни.

Инклюзивное образование, как образование «для всех», подразумевает обеспечение доступности, приспособление образовательной системы в целом и каждого отдельного учреждения образования к разнообра-

зию особенностей и специфике образовательных потребностей каждого ребенка, в том числе, и детей с особенностями психофизического развития. Таким образом, речь идет о создании наименее ограничивающего, наиболее развивающего «комфортного» для всех образовательного пространства каждого учреждения образования. Работа по его созданию связана с осознанием и внесением изменений в функции образования как социального института, который на современном этапе развития общества ориентирован на создание моделей обучения различных, но однородных по возможностям овладения содержанием образования в стандартных условиях групп детей. На этапе профессионального становления будущего педагога следует создать оптимальные условия формирования его готовности и компетентности к работе с различными категориями детей в общем образовательном пространстве.

Особые сложности в инклюзивном образовательном процессе из всей группы детей с особыми образовательными потребностями испытывает категория детей с особенностями психофизического развития, для которых в нашей стране создана и успешно функционирует система специального образования. Актуальность проблемы совместного обучения всех детей обусловлена рядом факторов:

- реализация принципа гуманизации образования предполагает взгляд на личность каждого ребенка (вне зависимости от ее особенностей, в том числе, и нарушений в развитии) как на высочайшую ценность и создание необходимых условий для ее развития;

- обеспечение фундаментального принципа социальной политики государства в сфере образования предполагает свободу и право выбора каждым учащимся места и способа обучения, что для детей с особенностями психофизического развития означает возможность включения в образовательный процесс в учреждениях основного образования;

- развитие инклюзивных процессов в обществе и образовании делает необходимым расширение и углубление профессиональных компетенций педагогов, работающих в учреждениях основного образования.

Очевидна необходимость разрешения социального противоречия между неизбежностью внедрения практик инклюзивного образования и необеспеченностью готовности и подготовки будущих педагогов к работе в новых условиях. Одним из путей преодоления имеющегося противоречия является включение в учебный план подготовки будущих педагогов учебной дисциплины, содержание которой позволяет обеспечить решение поставленной задачи.

В содержание образовательных стандартов Республики Беларусь в качестве обязательной для всех педагогических специальностей, в том числе, для специальностей «Дошкольное образование», «Дошкольное образование. Социальная педагогика» и «Логопедия», включена учебная дисциплина «Теория и практика специального образования», раскрывающая специфику обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, создание специальных условий их образования, организацию и содержание коррекционно-педагогической работы в учреждениях специального образования, а также в моделях интегрированного обучения и воспитания.

Учебная дисциплина «Основы инклюзивного образования» относится к циклу общепрофессиональных и специальных дисциплин и содержательно связана с такими учебными дисциплинами как «Теория и практика специального образования», «Основы коррекционной педагогики», «Специальные методики дошкольного воспитания и обучения», «Специальные методики школьного обучения», «Основы методики коррекционно-развивающей работы» и другими учебными дисциплинами, раскрывающими содержание методики преподавания отдельных учебных предметов, воспитательной работы и социально-педагогического взаимодействия с семьей.

Задачами учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» являются:

- сформировать понимание сущности инклюзивных процессов в социальном сообществе и системе образования;
- обеспечить принятие студентами ценностей инклюзивного образования как основы инклюзивной педагогической культуры;
- сформировать инклюзивное педагогическое мышление, психолого-педагогическую и социальную готовность к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях основного образования;
- обеспечить овладение компетенциями, позволяющими эффективно организовывать и реализовывать образовательный процесс в условиях инклюзивного образования, взаимодействовать со всеми его участниками;
- обеспечить овладение будущими педагогами необходимыми компетенциями для решения задач социализации «особых» детей в процессе совместной деятельности и общения, создания оптимальных условий для развития личности каждого ребенка.

Образовательным результатом овладения содержанием учебной дисциплины являются компетенции, предъявляемые будущим педагогам: академические (овладение знаниями и умениями по изучаемой дисциплине и готовность к их применению в решении практических задач), профессиональные (готовность и способность действовать в условиях инклюзивного образования), социально-личностные (способность и готовность принятия ценностей инклюзивного образования).

В результате изучения учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» у будущих педагогов должны быть сформированы способность и готовность:

- определять качественные особенности образовательных потребностей каждого ребенка и адаптировать с их учетом условия образовательного пространства;

- принимать ценности инклюзивного образования и осуществлять свою профессиональную деятельность на их основе;

- реализовывать социализирующую и адаптационную функции образования;

- использовать профессионально значимые умения, необходимые для реализации организационных, психолого-педагогических и методических подходов, оптимальных для работы педагога в условиях инклюзивного образования;

- адаптировать и применять в практической деятельности в условиях инклюзивного образования педагогические стратегии, технологии и методики обучения и воспитания детей;

- реализовывать принципы инклюзивного образования в профессионально-педагогической деятельности;

- организовывать эффективное социальное партнерство логопедов, педагогов, других специалистов и родителей для решения задач обучения, воспитания и сопровождения детей в условиях инклюзивного образования.

Содержание практических занятий и самостоятельной работы со студентами определяется в соответствии с характером изучаемого учебного материала и предполагает использование разнообразных активных форм работы: разработку приемов сопровождения участников инклюзивного образовательного пространства; написание эссе; проведение мини-исследований с презентацией полученных результатов; разработку диагностического инструментария; разбор педагогических ситуаций; игровых заданий для развития дидактических умений; раз-

работку мини-кейсов; решения тестовых заданий; работу с нормативно-правовым материалом; составления глоссария и др. Разноуровневость предлагаемых заданий и упражнений обеспечивается разнообразием форм, а также степенью творчества и самостоятельности деятельности студентов при их выполнении. Задания выполняются как индивидуально, так и малыми группами студентов. Процесс и результат выполнения заданий и упражнений позволяет определить уровень сформированных профессионально-педагогических компетенций будущего педагога, необходимых для работы в условиях образовательной инклюзии.

### **Литература**

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Специальная адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 3–10.
2. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования : учебная программа для студентов специальностей: 1-01 02 01 Начальное образование; 1-01 02 02 Начальное образование. Дополнительная специальность; 1-01 01 01 Дошкольное образование; 1-01 01 02 Дошкольное образование. Дополнительная специальность; 1-03 04 01 Социальная педагогика; 1-86 01 01 Социальная работа (по направлениям) / В. В. Хитрюк. – Барановичи : РИО БарГУ, 2013. – 25 с.

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Корнилова Ольга Владимировна  
старший преподаватель кафедры коррекционной работы  
учреждения образования «Витебский государственный университет  
имени П. М. Машерова»  
(г. Витебск, Беларусь)

Процессы демократизации в системе специального образования Республики Беларусь, его вариативность, инновационные программы обусловили необходимость поиска решения проблем более тесного взаимодействия учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития, создание условий для эффективной помощи родителям в воспитании детей с интеллектуальной недостаточностью.

Многие авторы отмечают, что в связи с рождением ребенка с нарушением интеллекта у родителей меняется взгляд на мир, отношение

к самим себе, к своему ребенку – не такому, как все, к другим людям и к жизни вообще. Поэтому важно исследовать не только детей с интеллектуальной недостаточностью, но и их семьи, нуждающиеся в комплексной социально-педагогической и психологической помощи. Только при решении этой проблемы можно обеспечить реабилитацию и интеграцию в общество детей с интеллектуальным недоразвитием. В настоящее время работа с семьей – это важное направление в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития.

Изменения на социальном уровне проявляются в том, что семьи, имеющие ребенка с интеллектуальной недостаточностью, часто по этой причине распадаются (по данным В. В. Ткачевой – около 30 %) [2].

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью, рассматривает ее как реабилитационную структуру, способную создать максимально благоприятные условия для развития и воспитания ребенка. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома.

Организации взаимодействия учителя-дефектолога и родителей детей с интеллектуальной недостаточностью способствует система их психолого-педагогического сопровождения, которая и обуславливает необходимость этого сотрудничества. Белорусские ученые (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, В.Ч. Хвойницкая, С.Ф. Левяш, В.Б. Пархомович и др.) рассматривают сопровождение с позиции междисциплинарного взаимодействия. Психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов: сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений. Оно включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития [4].

С целью дальнейшего определения организационно – педагогических условий совершенствования педагогической помощи семье ребенка с интеллектуальной недостаточностью в условиях взаимодействия с учреждениями образования, нами было проведено экспериментальное исследование практики взаимодействия учреждений образования и родителей учащихся с интеллектуальной на базе ГУО «Вспомогательная

школа № 26 г. Витебска», ГУО «Специализированный детский сад № 64 г. Витебска». В качестве методов исследования использовались анализ школьной документации и анкетирование педагогов, родителей, воспитывающих школьников с интеллектуальной недостаточностью. Исследование проводилось в сентябре – ноябре 2012 года. В нем приняли участие 11 педагогов и 21 родитель ребенка с интеллектуальной недостаточностью дошкольного и школьного возраста.

Результаты анкетирования родителей показали, что 100% респондентов считают необходимым сотрудничество образовательного учреждения и семьи. Так, 76,1% родителей испытывает потребность в участии в мероприятиях, проводимых образовательным учреждением по вопросам воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Вместе с тем, 25% родителей отметили отсутствие такой потребности. Наиболее актуальными вопросами, интересующими родителей, стали различные аспекты воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, причем отмечается следующая тенденция: родители, воспитывающие детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста, интересуются преимущественно вопросами обучения детей, их подготовки к школе, в то время как родителей школьников с интеллектуальной недостаточностью в большей степени волнуют вопросы воспитания (например, «как помочь ребенку быть самостоятельным, внимательным, усидчивым»), особенности переходного возраста (например, «как вести себя с ребенком, если он перестал слушаться»), социальной адаптации во взрослой жизни и трудоустройства (14,2%). Анализ школьной документации (годовой план работы с родителями, план проведения классных родительских собраний, методические рекомендации по проведению родительских собраний) показал объективную нехватку количества мероприятий с родителями по данным актуальным вопросам.

Анализ ответов родителей об их потребностях в совершенствовании содержания родительских собраний показал, что 42,8% респондентов затрудняются в определении актуальных для них тем и вопросов, что может свидетельствовать о недостаточном уровне понимания связи между развитием ребенка и участием в нем семьи и учреждения образования, о низком уровне педагогической грамотности родителей. 4,7% родителей интересуется вопросом повышения качества образования; 4,7% хотели бы узнать об этическом отношении к инвалидам и путях их интеграции в общество, о запланированных мероприятиях (4,7%); советы по

подготовке к переходному возрасту ребенка (4,7%); о воспитании правильного отношения к людям с особенностями (4,7%). Сопоставляя эти данные с содержанием тематического планирования, можно сказать, что данные вопросы освещены недостаточно и требуют включения в различные формы взаимодействия с родителями. Причиной данной ситуации может являться недостаточный уровень развития диалогического общения в отношениях с родителями, нехватка необходимых знаний и навыков организации совместной деятельности с родителями.

Наиболее интересными мероприятиями, проведенными в учреждениях образования, родители назвали детские праздники (23,8%), новогодние утренники (19%), День матери (14,2%), Спартакиада, посвященная осени (9,5%), День здоровья (4,7%), открытые занятия (4,7%). Большинство данных мероприятий предполагает активное участие родителей и их сотрудничество с детьми. Однако такие мероприятия являются единичными в перспективных и тематических планах работы, подавляющее большинство форм работы предполагают доминирование вербальных вариантов работы педагогов с родителями.

Результаты экспериментального исследования показали однообразие индивидуальных форм работы с родителями. Так, 47,6% родителей указали, что самой распространенной формой такой работы является индивидуальная беседа. 19% родителей ответили, что в индивидуальных консультациях и беседах не нуждаются. Дополнительными желательными формами индивидуальной работы с ними в учреждениях образования родители назвали: посещение открытых занятий в удобное время (4,7%); индивидуальное информирование по актуальным текущим вопросам (4,7 %); дополнительные посещения семьи на дому (4,7%); проведение тренингов по формированию благоприятных межличностных взаимоотношений в семье (4,7%), увеличение количества индивидуальных бесед и консультаций (4,7%).

Анализ документации учреждений образования показал наличие разнообразных запланированных мероприятий психолога с родителями детей с интеллектуальной недостаточностью, графика индивидуальных консультаций. Однако, 28,5% родителей в анкетах указали, что работа психологом не проводится, что может свидетельствовать о недостаточной их информированности, низкой активности психологов по разъяснению сущности своей деятельности в учреждениях образования. В тоже время, 28,5% родителей детей с интеллектуальной недостаточностью посещали индивидуальные беседы и тренинги, проводимые

психологом; 4,7% положительно отметили беседы об эмоциональном развитии ребенка, проведенные психологом: 9,5% родителям психолог помог преодолеть трудности в общении с ребенком; 4,7% родителей воспользовались индивидуальной программой развивающих подвижных игр, разработанных психологом учреждения образования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что возможности взаимодействия учреждений образования и семьи используются не в полной мере. Причинами, ограничивающими взаимодействие педагогического коллектива и семьи, являются следующие: низкий уровень понимания связи между развитием ребенка и развитием семьи; недостаточный уровень развития диалогического общения в отношениях с родителями; доминирование вербальных форм работы педагогов с родителями; недостаточность умений планирования совместной работы с родителями и детьми; недостаточно высокий уровень педагогической грамотности родителей. Следует отметить потребность родителей в изменении содержания уже традиционных форм работы с семьей.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали необходимость совершенствования содержания педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

### **Литература**

1. *Мастюкова, Е. М.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Гуманит. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
2. *Ткачева, В. В.* К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 46–51.
3. *Пархомович, В. Б.* Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии. В. Б. Пархомович // Дефекталогія. – 2003. – № 6. – С. 98.
4. *Левяш, С. Ф.* Концепция сотрудничества учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития / С. Ф. Левяш // Специальная адукацыя. – 2009. – № 1. – С. 3–13.

## **ДИАГНОСТИКА АУТИЗМА КАК КОМПЛЕКСНАЯ ПРОБЛЕМА**

Котлярова Элина Вячеславовна

заведующий кафедрой психологии учреждения образования

«Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»,

кандидат психологических наук, доцент;

Мозоловская Елена Генриховна  
директор государственное учреждение образования  
«Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения  
и реабилитации» (г. Могилев, Беларусь)

В современных условиях обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития учеными и практиками актуализируется проблема дифференциальной диагностики аутистических состояний. Важность данной проблематики подчеркивается многими отечественными и зарубежными исследователями. Детям с ранним детским аутизмом в первые 2-3 года жизни возможна постановка ошибочного диагноза. В связи с этим необходима четкая дифференциация раннего детского аутизма и других заболеваний, имеющих аналогичные внешние проявления.

С сентября 2015 года на базе ГУО «Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (ЦКРОиР) начала свою работу областная творческая группа по разработке комплекса диагностической процедуры и диагностического инструментария для детей с аутизмом и нарушениями аутистического спектра. В состав группы вошли педагоги Могилевского областного ЦКРОиР, а также педагоги-психологи районных ЦКРОиР Могилевской области.

В октябре 2015 года на базе Могилевского областного ЦКРОиР проведен круглый стол на тему: «Диагностика детей дошкольного возраста с нарушениями аутистического спектра». С целью выявления проблемного поля и определения основных направлений работы различных специалистов в сфере специального образования детей проведено анкетирование участников творческой группы. Подготовлена и проведена презентация стартовых материалов научного исследования Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова и психолого-педагогической ассоциации «Глобальные бихевиоральные решения» (США), а также обучающий тренинг по работе с материалами научного исследования. Данные материалы представляют собой русскоязычный вариант «Опросник для учителей» и «Опросник для родителей», разработчиком которого является американский исследователь Дж. Вассерман. Опросники состоят из оценочных шкал для выявления нарушений аутистического спектра у детей с особенностями психофизического развития, а также «Форма-разрешение от родителей на получение информации о ребенке при проведении опроса». В опросе приняли участие родители детей с особенностями психофизического

развития и педагоги, работающие с данной категорией детей. Координатором в проведении диагностики выступил филиал кафедры психологии – Могилевский областной Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Итоги проведения процедуры первичной диагностики были обсуждены на заседании областной творческой группы в форме круглого стола на тему «Разработка комплекса диагностической процедуры и диагностического инструментария для детей с аутизмом и нарушениями аутистического спектра». Одним из направлений работы группы стал анализ учебной и научно-методической литературы по проблеме диагностического обследования детей с аутизмом и нарушениями аутистического спектра с целью распространения банка данных литературы среди педагогов, работающих с детьми с аутизмом в качестве методической опоры при проведении диагностики и выборе диагностических методик.

Педагоги-психологи психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) систематизировали материалы дифференциальной диагностики. Анализ практического опыта работников Центров специального образования города Могилева и Могилевской области показывает, что имеющийся в их распоряжении диагностический банк содержит основные методы и методики, позволяющие осуществлять углубленное медико-психолого-педагогическое обследование ребенка. Так, метод наблюдения за поведением ребенка используется как основной и наиболее информативный источник, позволяющий определить тип нарушения в развитии и соответствующий образовательный маршрут. Наряду с методом наблюдения за ребенком в специально организованной и обычной повседневной среде педагог-психолог проводит психологическое тестирование, а также интервью или анкетирование с родителями с использованием стандартизированных методов М-CHAT, MBAS.

Ознакомление с процедурой углубленной психолого-педагогической диагностики детей дошкольного возраста, имеющих нарушения аутистического спектра позволило выявить ряд проблемных вопросов, связанных с необходимостью модификации диагностических карт. Следует отметить, что диагностические карты углубленного психолого-педагогического обследования имеют следующие слабые стороны:

- не отражают полной картины возможностей детей и уровня их развития;
- не учитывают состояние речевого развития, невербальные способы общения;

– не подразумевают тесного сотрудничества педагогов дошкольной группы и педагога-психолога.

Исходя из этого, педагоги Могилевского областного ЦКРОиР модифицировали карты углубленного психолого-педагогического обследования. Вариант углубленной психолого-педагогической диагностики разработан с учетом образовательно-воспитательных задач программы «Воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью» (О.В. Дьякова, Н.А. Королькова). Особое внимание уделено наблюдению за поведением ребенка, уровнем социального взаимодействия. Образец карты включает в себя тесный контакт следующих специалистов центра: учителей-дефектологов, воспитателей, педагога-психолога. Кроме того, при обследовании социально-эмоциональной сферы ребенка использовали функциональную карту кандидата педагогических наук И.Н. Миненковой, частичная модификация которой позволила внести изменения в качественную и количественную обработку результатов. В качестве диагностического инструментария апробированы методики психолого-педагогической диагностики развития детей раннего и дошкольного возраста. Педагоги дошкольных групп подготовили видео-зарисовки проведения углубленной диагностики детей с аутизмом по различным образовательным областям.

Целью данной работы является формирование общей картины психического развития ребенка: его индивидуальные особенности, коммуникативные возможности, познавательная и эмоционально-волевая сфера, работоспособность и другие аспекты психической деятельности и жизнедеятельности в целом. Далее на этой основе специалистами разрабатывались индивидуальная коррекционно-развивающая и реабилитационная программы.

Участников областной творческой группы познакомили с материалами семинара Е. Мень «Понимание аутизма», международного семинара «Психологическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра» (апрель, 2016), презентацией диагностической методики ADOS. Проведена плодотворная информационно-просветительская работа: изготовлены памятки-буклеты для педагогов специального образования, для педагогов дошкольных учреждений, для педагогов-психологов ПМПК, а также для учреждений здравоохранения и родителей, обращающихся в данные учреждения.

Таким образом, в процессе разработки комплексного диагностического инструментария и диагностических процедур для детей с ау-

тизмом и нарушениями аутистического спектра совместно с филиалом кафедры психологии накоплен богатый опыт практических рекомендаций для всех заинтересованных этой проблемой лиц, научные статьи, презентации; а библиотечный фонд Могилевского областного ЦКРОиР значительно пополнился современной специальной литературой.

## **ПРОВЕДЕНИЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ**

Крюковская Наталья Владимировна

доцент кафедры теории и методики специального образования  
учреждения образования «Гродненский государственный университет  
имени Янки Купалы», кандидат педагогических наук  
(г. Гродно, Беларусь)

Коррекционно-развивающая работа с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) направлена на формирование практических умений, способов деятельности и обобщенных умений, обеспечивающих успешность решения жизненных ситуаций. Реализация данных задач возможна путем организации и проведения коррекционных занятий на компетентностной основе.

Компетентностный подход в образовании ориентирует на формирование у учащихся способности эффективно использовать систему знаний, умений и навыков для решения поставленных задач (И. А. Зимняя [1], А. В. Хуторской [4] и др.). При этом определенные знания рассматриваются как основа для формирования умений и навыков в соответствующей области.

Цель данной статьи – рассмотреть возможности реализации компетентностного подхода на коррекционных занятиях по формированию социокультурных знаний, умений и навыков у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Учебные планы специальной общеобразовательной школы для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) предполагают наличие коррекционных занятий «Социальное ориенти-

рование», которые проводятся с учащимися, начиная с VI класса. Одним из направлений в рамках данных коррекционных занятий является формирование социокультурных знаний, умений и навыков, включающих в себя формирование знаний в определенной области (учреждения, предоставляющие образовательные услуги лицам с нарушениями психического развития (трудностями в обучении); учреждения торговли и культуры; места отдыха и оздоровления; банковские услуги; социальные роли) и умений действовать в определенных ситуациях (реализация социальных ролей; пользование банковскими услугами; взаимодействие с родителями; общение в стандартных жизненных ситуациях; планирование бюджета семьи; выстраивание отношений в семье). Результатом проведения коррекционных занятий является развитие компетенций как «способности и готовности использовать полученные знания и умения в различных жизненных ситуациях» [2, с. 30].

Определение тематики коррекционных занятий осуществляется, исходя из поставленных задач, с учетом знаний и умений, которые формируются у учащихся («Представления о местах отдыха и оздоровления», «Умение ориентироваться в назначении магазинов», «Умение рассчитать сумму покупки» и т. д.). На основе темы занятия определяются задачи, направленные на актуализацию или формирование необходимых знаний, а также на формирование соответствующих умений. Например, тема «Умение рассчитать сумму покупки» предполагает решение следующих задач:

– коррекционно-развивающие: актуализировать знания учащихся о наличных и безналичных деньгах; формировать умение посчитать сумму покупки; формировать умение соотносить сумму покупки и наличную сумму денег;

– воспитательные: формировать умение пользоваться словами вежливости «пожалуйста», «спасибо» при необходимости узнать стоимость товара.

Результатом данного коррекционного занятия является формирование следующих жизненных компетенций: найти на прилавке необходимый товар; узнать его стоимость (при наличии ценника и при его отсутствии); узнать общую сумму всех выбранных товаров; определить платежеспособность с учетом наличной суммы денег.

Компетентностный подход обеспечивает проведение коррекционных занятий с учетом принципов: преемственности, опоры на предметно-практическую деятельность, группового взаимодействия и использования информационных технологий.

*Принцип преемственности* предполагает определение задач и содержания коррекционного занятия с учетом уже сформированных у учащихся представлений об определенных социальных явлениях и процессах. Например, на коррекционных занятиях «Социально-бытовая ориентировка» в I–V классах у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) формировались представления о сущности ролевых отношений в семье (знание родословной своей семьи; ее традиций; круга общения; памятных дат в жизни родителей (день рождения, день свадьбы и др.); увлечения и место работы родителей). Данные знания являются основой для проведения коррекционных занятий «Социальное ориентирование».

*Принцип опоры на предметно-практическую деятельность* направлен на использование методов и приемов, обеспечивающих формирование практических умений, накопление опыта практической деятельности для решения практических и умственных задач в реальных ситуациях:

– решение проблемных ситуаций: «Отсутствует нужный товар в данном магазине. Что делать?», «Ты зашел в автобус, но забыл купить предварительно билет на проезд. Что будешь делать?», «Ты опоздал на свое время к врачу. Твои действия?». В данном случае важным является формирование у учащихся умения прогнозировать свою деятельность, определять возможный результат деятельности;

– моделирование проблемной жизненной ситуации: учащимися предлагается сюжетная картинка, например, в автобусе на сиденье сидит мальчик, а рядом стоит пожилая женщина. Учащиеся совместно обсуждают ситуацию, определяют, соответствует ли данная ситуация установленным нормам поведения в общественном транспорте и социальной роли пассажира. Обязательным является формулирование вывода на основе анализа ситуации: в общественном транспорте необходимо уступать место пожилым людям. После анализа может быть организована беседа для актуализации остальных правил поведения в общественном транспорте («Кому еще надо уступать место в автобусе?» и т. д.);

– ролевая игра предполагает обыгрывание ситуации по теме коррекционного занятия: задается тема («Посещение театра», «Совершение покупки в магазине», «Планирование семейного выходного дня» и т. д.), распределяются социальные роли и проигрывается игровая ситуация;

– игра-путешествие позволяет закрепить знания учащихся о социальных явлениях и процессах. Например, игра-путешествие «Экскурсия по театру». На доске в определенной последовательности вывешиваются картинки с изображением театральных помещений (вход в театр, гардероб, лестница на второй этаж, зал со сценой, буфет, лестница на первый этаж, гардероб, выход из театра). Учащиеся по очереди в соответствии с изображениями на доске реализуют роль экскурсовода. Экскурсоводу дается папка и указка. Первый учащийся рассказывает о назначении театра и о тех предметах, которые необходимы для посещения театра (билет, деньги на программу и т. д.). Далее учащиеся рассказывают о своей части экскурсии, объясняя последовательность посещения театра и правила поведения в нем;

– оформление журнала может быть организовано по любой теме коррекционных занятий. Например, оформляется журнал «Магазины». На каждой страничке содержится информация о магазинах различного назначения: продовольственные, промтоварные, хозяйственные, мебельные и др. Учащиеся наполняют каждую страничку соответствующими предметными картинками.

*Принцип группового взаимодействия* предполагает формирование умения взаимодействовать друг с другом, участвовать в совместных обсуждениях предлагаемых ситуаций, коммуникативных умений, умения работать в паре. Учащиеся включаются в совместную деятельность, обсуждают конфликтные ситуации и выход из них, анализируют и оценивают деятельность друг друга. Формирование умений межличностного взаимодействия обеспечивает возможность учащимся в будущем работать и взаимодействовать в учебной группе, в трудовом коллективе.

*Принцип использования информационных технологий* обеспечивает формирование компетенций на основе электронных тренажеров и компьютерных игр, направленных на формирование социокультурных знаний и умений применять их в различных ситуациях. Компьютерные игры имеют преимущество перед другими формами игр: они наглядно демонстрируют ролевые способы решения игровых задач, представляют собой наглядную опору, стимулирующее средство для развития детей с особенностями психофизического развития (И. А. Никольская) [3]. Применение компьютера на коррекционных занятиях способствует развитию у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) интереса, формированию у них образного мышления, предоставляет возможность моделирования жизненных ситуаций, которые невозможно увидеть в повседневной жизни.

Организация и проведение коррекционных занятий «Социальное ориентирование», направленных на формирование социокультурных знаний, умений и навыков, с учетом описанных выше принципов позволит развивать у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) необходимые жизненные компетенции, что подготовит их к будущей самостоятельной жизни.

### Литература

1. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. *Коноплева, А. Н.* Методика проведения занятий на компетентностной основе / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Специальная адукацыя. – 2010. – № 1. – С. 30–37.
3. *Никольская И. А.* Информационные технологии в специальном образовании / И. А. Никольская // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 2 (4). – С. 47–50.
4. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

## САМОРЕГУЛЯЦИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кушнер Ирина Тимофеевна

старший преподаватель кафедры психологии  
учреждения образования «Могилевский государственный университет  
имени А. А. Кулешова» (г. Могилев, Беларусь)

Динамично развивающаяся система специального и инклюзивного образования влечет за собой растущую потребность в профессиональных компетентных специалистах, конкурентноспособных на рынке труда и делает проблему подготовки педагогических кадров к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья крайне актуальной. На современном этапе развития общества происходит ориентация на компетентностный подход в подготовке будущего специалиста, в том числе в области образования, где компетентность рассматривается как главный фактор системы подготовки специалиста – будущего педагога.

Профессиональная компетентность педагога предполагает наличие определенного запаса знаний, позволяющих действовать самостоятельно при решении педагогических проблем, способность применять

определенные профессиональные педагогические умения при решении нестандартных проблем, единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, интеграция опыта, теоретических знаний и практических умений, а также профессионально-важных и личностных качеств будущих педагогов, в том числе и педагогов в области специального и инклюзивного образования.

По нашему мнению, без знания закономерностей развития и учета особенностей личностных качеств и свойств невозможно обеспечить формирование профессиональной компетентности и подготовленность студентов не только к дальнейшей профессионализации, но и к активной жизнедеятельности с перспективами и возможностями самосовершенствования. Поэтому изучение психологических особенностей саморегуляции студентов в период обучения и социально-психологической адаптации в вузе является актуальным. На основе анализа данных о системе саморегуляции открывается возможность создания научно обоснованных программ развития, гармонизации и коррекции тех или иных компонентов личностной саморегуляции в целях формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в области специального и инклюзивного образования.

По мнению О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого, основой произвольной саморегуляции является активность, что находит выражение на всех этапах реализации деятельности – от планирования, программирования, моделирования до оценки результата и принятия решения о необходимых коррекциях [1; 2].

Сформированная система саморегуляции составляет психологическую основу самостоятельности, так, как только в случае осознания значимости приобретаемой им профессии, студент может сознательно ставить перед собой различные цели и добиваться их исполнения, видеть возможности дальнейшего личностного и профессионального совершенствования.

В.И. Моросанова, рассматривая проблему саморегуляции в рамках регуляторной роли самосознания, выделяет три основные его функции. Первая функция самосознания связана со способностью личности к самоидентификации, самооценке себя и своего отношения к миру. Благодаря поддержанию внутренней целостности и самоидентичности, человек может быть субъектом своего поведения и отношения к окружающему миру. Вторая функция самосознания связана со способностью человека быть субъектом осознанного и направленного изменения себя. Она про-

является в усовершенствовании себя за счет самопознания и изменения способов собственной жизнедеятельности. Третья функция – собственно направленная регуляция своего поведения и жизнедеятельности посредством самосознания, обеспечивающего их осмысленность [2].

Под саморегуляцией понимается системно организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых им целей [1]. В индивидуальных особенностях саморегуляции находит отражение то, как человек планирует и программирует достижение цели, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает и корректирует свою активность для получения субъективно приемлемых результатов.

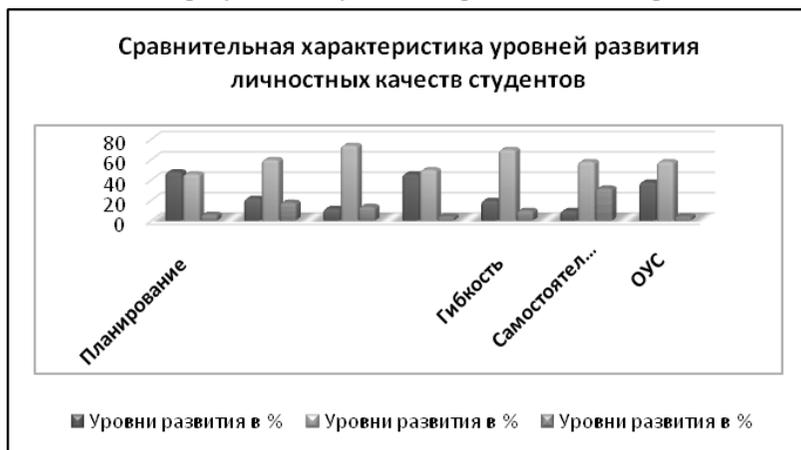
Саморегуляция осуществляется субъектом активности на основе целостной системы процессов осознанного выдвижения целей и управления их достижением. Эта система имеет свою закономерную структуру, которая мобилизует психологические ресурсы личности в качестве средств ее реализации.

Однако несмотря на существующий запрос со стороны современной науки, практики и жизни общества, многие вопросы изучения и формирования саморегуляции в системе личностных факторов, влияющих на успешность учебно-профессиональной деятельности студентов, остаются нерешенными. Так в современной психологии не существует единого подхода к изучению феномена саморегуляции. Названный феномен рассматривается, во-первых, в рамках проблемы самосознания как его структурный компонент, обеспечивающий связь самосознания с поведением и деятельностью; во-вторых, в рамках проблемы воли как сознательное регулирование процессов внутренней и внешней деятельности.

Данный факт послужил основанием для выбора методики психодиагностики личностной саморегуляции студентов. Как структурный компонент самосознания личностная саморегуляция изучалась с помощью опросника В.М. Моросановой, Р.Р. Сагиева «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98», который позволяет выявить общий уровень саморегуляции, а также 4 основных регуляторных процесса (планирование, моделирование, программирование, оценку результатов) и 2 регуляторно-личностных свойства (гибкость и самостоятельность). В исследовании приняли участие 48 студентов второго курса факультета педагоги-

ки и психологии детства Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова, т.к. второй курс является периодом напряженной учебной деятельности студентов, в который интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, в процессе которой формируются их широкие культурные запросы и потребности.

Результаты, полученные с помощью названного опросника и позволяющие сделать выводы относительно сформированности системы личностной саморегуляции студентов, представлены на рис. 1.



**Рис. 1.**

Как свидетельствуют данные гистограммы, у студентов 2 курса преобладают показатели среднего уровня развития качеств, характеризующих личностную саморегуляцию. Средний уровень не может считаться достаточным для успешного выполнения деятельности, т.к. характеризует эпизодичность проявления необходимых качеств и противоречивое отношение студентов к трудностям. В одних случаях, особенно в интересной работе, они проявляют самостоятельность, гибкость, адекватно реагируют на изменение условий и незначительно отличаются от представителей высокого уровня. Выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения эти студенты способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает

новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности. В других случаях, когда работа не увлекательна, хотя и необходима, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких студентов может снижаться возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению со студентами, обладающими высоким уровнем регуляции. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции требованиям осваиваемого вида активности.

Несмотря на то что отдельные регуляторные процессы (планирование, оценивание результатов) характеризуются достаточно высокими показателями, необходимость проведения индивидуального психологического консультирования и коррекции развития саморегуляции для отдельных студентов, остается актуальной. В целом, исследование особенностей личностной саморегуляции позволило констатировать недостаточное и неравномерное развитие у студентов основных регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств. Данный факт должен привлечь внимание сотрудников психологической службы вуза и требует осуществления ряда мероприятий в рамках психологического сопровождения образовательного процесса в вузе, т.к. сформированная система личностной саморегуляции произвольной активности человека, выступает необходимым элементом профессионального и личностного развития, и, также как другие высшие психические функции по мере развития человека, совершенствования его адаптивных возможностей, включается в план осознанного, интеллектуализируется и становится доступной произвольному контролю. В отличие от других функций, способность к саморегуляции в процессе развития приобретает качественно новое свойство – собственную относительную независимость от влияния основных детерминант: природных и социумных, обеспечивая человеку новое качество – сознательно контролируруемую субъектность [1].

### Литература

1. *Конопкин, О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.
2. *Моросанова, В. И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М. : Наука, 2001. – 192 с.

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ  
МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
УЧРЕЖДЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
С ОРГАНИЗАЦИЯМИ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО  
ОБСЛУЖИВАНИЯ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ  
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
(В ТОМ ЧИСЛЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ)  
В МОГИЛЕВСКОЙ ОБЛАСТИ**

Лазуркина Дина Михайловна  
главный специалист отдела социальной работы  
управления образования Могилевского облисполкома  
(г. Могилев, Беларусь)

В Могилевской области осуществляется целенаправленная работа по обучению и воспитанию лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) с целью реализации ими права на получение доступного и качественного образования, расширяется сеть учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования, осуществляется переход к инклюзивному образованию.

Система специального образования области представлена широкой сетью учреждений образования для разных категорий детей.

Вариативность данной системы способствует более полной реализации права родителей на выбор формы организации специального образования и получение коррекционно-педагогической помощи, что позволяет обеспечивать максимальный охват всех выявленных детей с ОПФР в регионе.

Ведущая роль по координации работы в данном направлении принадлежит центрам коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР), осуществляющим многосторонний подход к вопросам оказания комплексной психолого-медико-педагогической помощи детям с ОПФР с момента максимально раннего выявления нарушений в развитии ребенка, началом работы с его семьей до определения образовательного маршрута в соответствии со структурой выявленных нарушений.

Многосторонний подход, основанный на объединении усилий всего сообщества, особенно важен в отношении лиц с ограниченными возможностями: доступ к качественной медицинской помощи, доступ ко всему спектру социальных услуг, применение программ раннего вмешательства, создание адаптивной образовательной среды.

Все эти элементы совместно обеспечивают опору для движения по пути инклюзивного образования.

Важное внимание здесь уделяется семье ребенка в оказании содействия его развитию и образованию, что невозможно без обеспечения взаимодействия между учреждениями образования, здравоохранения, социального обслуживания и общественными организациями.

Обеспечение межведомственного взаимодействия расширяет возможности учреждений образования в предоставлении особых образовательных услуг через многосекторное сотрудничество.

Отсутствие или малоэффективные связи между учреждениями образования, здравоохранения, социальной защиты населения общественными организациями и родителями являются главным барьером развития инклюзивного образования.

Слабым звеном в формируемой системе инклюзивного образования также является недостаточно спланированная работа по информированию и просвещению общественности по вопросам обучения, воспитания, развития и поддержки детей «с особыми образовательными потребностями» и их семей.

Работа по оказанию ранней комплексной помощи детям с ОПФР в Могилевской области осуществляется с 2004 года, когда специалистами региональных ЦКРОиР налаживалось сотрудничество с центральными районными больницами и детскими поликлиниками, предполагающее совместное максимально раннее выявление нарушений в развитии ребенка и как можно более раннее начало работы с его семьей.

В 2007 г. разработаны алгоритм и структура организации ранней комплексной помощи, отработывался механизм взаимодействия ЦКРОиР с учреждениями здравоохранения по выявлению и совместному сопровождению детей раннего возраста с проблемами в развитии.

С 2008 по 2011 гг. в области реализовывался план мероприятий по организации оказания ранней комплексной помощи детям с ОПФР.

Создана междисциплинарная команда специалистов ЦКРОиР и специалистов учреждения здравоохранения на базе кабинета раннего вмешательства филиала № 2 УЗ «Могилевская детская поликлиника», где функционировал кабинет ранней комплексной помощи и проводились коррекционно-развивающие занятия с детьми с ОПФР раннего возраста.

С 2011 г. продолжается плодотворное взаимодействие с учреждениями здравоохранения области.

Также с 2012 г. ежегодно специалистами-оториноларингологами ГУ «Республиканский научно-практический центр оториноларингологии» (г. Минск) осуществляется выезд в г. Могилев, где совместно с сурдопедагогами ЦКРОиР области проводятся диагностика и настройка детских речевых процессоров системы кохlearной имплантации.

В рамках углубленного обследования законным представителям детей с нарушением слуха Могилевской области, а также педагогам, работающим с данной категорией детей, оказывается консультативно-диагностическая помощь по вопросам осуществления коррекционной работы и проведении мероприятий, способствующих успешной социализации детей после кохlearной имплантации. Определяются направления дальнейшего взаимодействия.

С целью создания системы, обеспечивающей достижение ребенком с ОПФР (в том числе ребенком-инвалидом) максимальной психолого-педагогической, медицинской и социальной реабилитации и адаптации на основании существующего реабилитационного потенциала учреждений образования, здравоохранения и социального обслуживания в марте 2015 г. в области состоялся круглый стол «Совершенствование системы межведомственного взаимодействия учреждений специального образования с организациями здравоохранения и социального обслуживания по сопровождению детей с ОПФР (в том числе детей-инвалидов)».

Участниками заседания стали представители управлений образования и здравоохранения, комитета по труду, занятости и социальной защиты Могилевского облисполкома, директора районных (городских) центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, заведующие педиатрическими отделениями центральных районных больниц, заведующие отделениями дневного пребывания районных территориальных центров социального обслуживания населения Могилевской области.

Результатом работы стала разработка Плана мероприятий по оказанию комплексной помощи детям с ОПФР (в том числе детям-инвалидам) и их семьям в Могилевской области на 2015-2017 годы, в котором отражена поэтапная последовательность проводимых мероприятий с обеспечением согласованности действий между учреждениями образования, здравоохранения и социальной защиты по организации комплексного сопровождения детей с ОПФР (в том числе детей-инвалидов).

Ожидаемыми результатами от реализации данного плана являются:

– обеспечение эффективного межведомственного взаимодействия на основании имеющегося реабилитационного потенциала учреждений образования, здравоохранения и социального обслуживания;

– создание комплексной системы психолого-медико-педагогического и социального сопровождения детей с ОПФР (в том числе детей-инвалидов) и их семей;

– повышение социальной активности детей с ОПФР (в том числе детей-инвалидов) и их родителей;

– рост степени удовлетворенности родителей качеством оказания комплексной помощи детям с ОПФР (в том числе детям-инвалидам) в Могилевской области.

### **Литература**

1. *Змушко, А. М.* Трансформация специального образования: от интерграции к инклюзии: основные направления инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития / А. М. Змушко // Народная асвета. – 2015. – № 10. – С. 4–9.
2. *Филиппович, И. В.* Технология консультирования семей по проблемам развития ребенка раннего возраста : учеб.-метод. пособие / И. В. Филиппович. – Минск : Веды, 2001.
3. *Шматко, Н. Д.* Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии. Успехи и опасности / Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 11–17.

## **ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

Лапина Юлия Сергеевна

старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»  
(г. Могилев, Беларусь)

Нет необходимости подробно говорить о значимости семьи как института социализации, поскольку данный тезис убедительно раскрыт в многочисленных работах психологов и педагогов. Позиция родителей, их отношение к ребенку, их желание или нежелание, умение или неумение создать в семье развивающую среду в прямом смысле определяют судьбу ребенка.

Родители зачастую не осознают определяющей роли семейного воспитания в развитии ребенка, не связывают появление вторичных дефектов в его развитии с неблагоприятными отношениями в семье, с неоптимальным стилем родительского воспитания и, как следствие, либо уповают на чудо («ребенок подрастет, и проблемы исчезнут»), либо, расписавшись в собственной беспомощности, надеются только на специалистов, на то, что детский сад или школа справятся со всеми проблемами в развитии ребенка самостоятельно.

Ошибочность такой установки многократно анализировалась в научной литературе [1; 3]. Авторитетными учеными убедительно показано, что только при условии своевременного включения родителей в коррекционно-развивающий процесс можно и скорректировать и предупредить появление вторичных отклонений в развитии, и, тем самым, достичь максимально возможного уровня личностного развития ребенка с ОВЗ с целью интеграции его в общество.

Целью психологического консультирования членов семьи является оптимизация внутрисемейных отношений через принятие родителями адекватных ролевых позиций по отношению к ребенку и друг к другу, обучение родителей навыкам вхождения в контакт с ребенком и воспитание его в соответствии с общественными нормами поведения.

Появление в семье ребенка с отклонениями в развитии всегда связано с тяжелыми эмоциональными переживаниями родителей. Для того чтобы помочь такой семье, прежде всего необходимо дать родителям полную информацию об особенностях их ребенка: указать положительные и отрицательные качества, его сильные и слабые стороны. Информацию такого рода родителям лучше всего получать у специалистов, регулярно наблюдающих за ребенком.

Большую группу родителей, обращающихся за консультацией к психологам, составляют те, чьи дети, начав обучение в массовой школе, не справляются с ее требованиями. Это ученики начальной школы, ставшие по разным причинам неуспевающими. Основной вопрос заключается в том, чтобы определить, должен ли данный ребенок оставаться в массовой школе или его необходимо перевести в школу другого типа (вспомогательную, речевую, для слабослышащих, слабовидящих и т. д.).

Данные психолого-педагогического обследования чрезвычайно важны для решения вопросов диагностики, а также для правильного построения беседы с родителями. На основании данных обследования определяется психологическая структура дефекта, а это необходимо, чтобы дать родителям исчерпывающие рекомендации в плане обучения и воспитания их ребенка.

Анализируя жалобы, консультант помогает родителям точнее их сформулировать, а затем соотнести с возрастом и реальным положением ребенка: домашний ребенок или посещающий детский сад, состав семьи, дополнительные занятия ребенка и др. Важно установить: кто уделяет ребенку больше внимания, кого в семье ребенок предпочитает и кому лучше подчиняется, единодушны ли родители в вопросах воспитания.

Крайне часты ошибки родителей в плане воспитания ребенка с отклонениями в развитии, вытекающие из снижения требований, закрепления за ним положения «больного». Ребенку, отстающему в развитии, в равной степени как и полноценному, должны вовремя прививаться навыки опрятности, самообслуживания, а в дальнейшем и посильный труд в семье, забота о близких.

Консультирование базируется на следующих принципах.

1. *Соблюдение интересов больного ребенка.* Соблюдение интересов больного ребенка состоит в создании адекватных условий для его обучения, воспитания и лечения как в школе, так и дома.

2. *Щадящая форма сообщения диагноза, поставленного ребенку.* В беседе с родителями мы стремимся не только раскрыть психологическую структуру дефекта ребенка, но и указать его положительные качества. Родителям лучше не просто сообщить диагноз и решение специалистов, а доступно и понятно рассказать об особенностях их ребенка, объяснить, как нужно заниматься и на что обратить внимание. При этом всегда учитываются условия жизни каждой семьи, ее состав и культурный уровень, количество детей, чтобы советы не оказались для семьи трудновыполнимыми и у родителей не возникло чувство своей беспомощности.

Эффективным методом консультирования является проведение коррекционных психолого-педагогических занятий с ребенком в присутствии родителей. Наблюдение родителей за занятиями своего ребенка со специалистом, за процессом усвоения ребенком определенных правил поведения, знаний и навыков помогало родителям лучше понять

его, оценить адекватность требований и занять более правильную воспитательную позицию в семье. Важен анализ поведения детей и родителей при совместном выполнении домашних заданий. По мере усвоения некоторых приемов и методов работы с ребенком, налаживается контакт между родителями и детьми.

Таким образом, своевременное психологическое консультирование ребенка с отклонениями в развитии и его родителей позволяет подобрать адекватные условия и методы обучения ребенка, снизить трудности воспитания, а также улучшить внутрисемейные отношения. Важно также оценить динамику развития ребенка, еще раз проверить адекватность условий его обучения и воспитания, чтобы в случае необходимости внести коррекцию, а также уточнить диагноз и прогноз.

### **Литература**

1. Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М. : МГУ, 1990. – 136 с.
2. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования. – М., 1999. – 240 с.
3. Малофеев, Н. Н. Ранняя помощь – приоритет современной коррекционной педагогики // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 7–11.
4. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с отклонениями в развитии. – СПб., 2001.

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Лауткина Светлана Владимировна

доцент кафедры коррекционной работы учреждения образования  
«Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,  
кандидат психологических наук, доцент  
(г. Витебск, Беларусь)

*Компетентностный подход* в педагогике, зародившийся в Западной Европе в конце 1960-х годов, стал мощным импульсом для развития инновационной деятельности образовательных учреждений. Необходимость реализации компетентностного подхода в образовании продиктована рядом факторов, среди которых наиболее значимыми являются: 1) глобализация, изменение структуры экономических рынков, развитие технологий и, как следствие, востребованность специалистов, способных и готовых работать в быстро меняющихся условиях и в не-

стандартных ситуациях; 2) предъявление новых требований к педагогам: адаптивность, способность результативно работать уже на старте карьеры, готовность к обучению на протяжении всей жизни; 3) интернационализация и интеграция европейских образовательных систем; 4) развитие внеинституциональных рынков образовательных услуг; 5) массовизация образования, расширение социальных и возрастных рамок; 6) недовольство, как со стороны работодателей, так и общества в целом, в отношении качества подготовки специалистов в вузах, в том числе и педагогов.

Внутри компетентного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность*. По мнению А.В.Хуторского, *компетенция* – «некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке...»; *компетентность* – «уже состоявшееся...личностное качество (характеристика)» [3]. Е.И. Зачесова считает, что «*компетенция* – это скорее процедурное умение (как делать?), а не декларативное знание (что?)» [2].

Высшему уровню компетентности соответствует *ключевая компетенция* – личностно-осознаваемая, вошедшая в субъективный опыт (т.е. «пережитая»), имеющая личностный смысл система знаний, умений, навыков универсального свойства, эта компетенция может быть использована в различных видах педагогической деятельности при решении множества жизненно значимых задач. Ключевая компетенция имеет *метакачества*: 1) многофункциональность; 2) надпредметность и междисциплинарность; 3) требует значительного интеллектуального развития (абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, критического мышления и др.); 4) многомерность, т.е. включает различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «*ноу-хау*».

Кроме того, известен общеевропейский минимум компетентностей, включающий *пять групп ключевых компетенций для обучающегося субъекта*: 1) политические и социальные; 2) касающиеся жизни в многокультурном обществе; 3) определяющие владение устным и письменным общением; 4) связанные с ростом информатизации общества; 5) связанные со способностью учиться на протяжении всей жизни в контексте как профессиональной, так и социальной жизнедеятельности.

В.Н. Введенский рассматривает ключевые компетенции как общий уровень (актуальный для всех педагогов), определяя его как базу для остальных компетентностей [1]. К ключевым компетенциям В.Н. Введенский относит коммуникативные, регулятивные, информационные и операциональные компетенции.

Очевидно, противоположным (возможным, однако совершенно неприемлемым) полюсом рассмотренного профессионального потенциала педагога являются состояния его профессиональной непригодности, отсутствия интереса к данной специальности, низкого уровня педагогических склонностей. Поэтому проблема отбора базовых (ключевых, универсальных, переносимых) компетентностей является одной из центральных для обновления содержания образования.

Особенно сложным представляется формирование компетенций у будущего педагога (воспитателя, учителя начальных классов, учителя-предметника и др.), которому в последующем в условиях инклюзивного пространства – детского сада (школы) предстоит работать с такой сложной гетерогенной группой, как дети с особенностями психофизического развития (ОПФР). Поступательное движение к инклюзивному образованию требует создание каталога компетенций будущего педагога инклюзивного образования.

*Академические компетенции* включают знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться. *Социально-личностные компетенции* – культурно-ценностные ориентации, знание этических и нравственных ценностей общества и отдельных обучающихся. *Профессиональные компетенции* – знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в сфере профессиональной деятельности.

Каталог компетенций составлен на основе анализа литературы, стандартов 1 ступени высшего образования, общегосударственного классификатора «Специальности и квалификации», анкетирования образовательных менеджеров (руководителей учреждений образования Витебской области), рефлексии личного опыта в качестве учителя-дефектолога и преподавателя вуза автора данной статьи (стаж работы с детьми с ОПФР – 33 года). Были выделены следующие компетенции.

*Академические:*

– способность к самостоятельной педагогической деятельности (анализ, сопоставление, систематизация, абстрагирование, моделирование, проверка достоверности данных, принятие решений и др.);

– методологические знания и исследовательские умения, обеспечивающие решение задач исследовательской, педагогической деятельности);

– способность осуществления педагогического исследования обучающихся на основе методологических знаний и исследовательских умений;

– навыки управления информацией (умения находить, анализировать, оценивать, преобразовывать информацию, выраженную в различной семантической и знаково-символической форме) для решения педагогических задач;

– способность к разработке и реализации индивидуальных образовательных программ с учетом особых образовательных потребностей (ООП) обучающихся;

– способность использовать в образовательном процессе технологии, методы и средства, учитывающие ООП обучающихся.

*Социально-личностные:*

– способность устанавливать конструктивные и эффективные отношения с субъектами инклюзивного процесса (педагогами, специалистами, родителями, обучающимися);

– учитывать социальные и нравственно-этические нормы в личной и социально-профессиональной жизнедеятельности;

– осознавать социальную значимость своей будущей профессии, иметь способность к эмпатии, корректному и адекватному восприятию учащихся с ОПФР;

– осуществлять информационно-просветительскую работу по формированию положительного отношения к лицам с ОПФР;

– владеть специальными коммуникативными навыками, в том числе и в области альтернативной и поддерживающей коммуникации, для организации эффективного взаимодействия с обучающимися с ОПФР;

– организовывать межличностные контакты, общение обучающихся в группах, совместную деятельность с целью формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и культуры межличностного взаимодействия.

*Профессиональные компетенции:*

– выстраивать взаимодействие и образовательный процесс с учетом закономерностей психического развития каждого обучающегося и его зоны ближайшего развития;

– способность конструирования педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования путем постановки адекватных данным диагностики целей (как общих, так и индивидуальных) и планирования своей педагогической деятельности, с учетом разных образовательных потребностей обучающихся, варьирования формами, методами и средствами обучения;

– способность корректировать ход педагогического процесса на любом его этапе, учитывая результаты промежуточной и итоговой диагностики;

– способность организовывать и координировать деятельность, участвовать в работе междисциплинарной команды специалистов, в том числе по разработке индивидуальных образовательных программ для детей с ОПФР;

– способность прогнозировать динамику изменений состояния и развития ребенка в зависимости от применяемых воздействий;

– способность определять потребности конкретного ребенка в образовательной программе и стратегии сопровождения;

– способность применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи;

– способность предвидеть результаты тех или иных педагогических действий;

– анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, связанные с деятельностью обучающихся с ОПФР совместно с другими специалистами, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению;

– обеспечивать реализацию прав всех обучающихся.

Таким образом, требование к обеспечению профессиональной подготовки специалистов, вовлечение их в решение задач, отражающих реалии предстоящей профессионально-педагогической деятельности, предполагает формирование у них еще на этапе профессионального становления специальных компетенций, необходимых для работы с группой обучающихся с ОПФР в условиях инклюзивного образования.

## Литература

1. *Введенский, В. Н.* Ключевые компетентности педагога в системе повышения квалификации / В. Н. Введенский. – Режим доступа: // url:[http://old.ippd.ru/bibl/pedagog\\_razvitiie/p9\\_k002.doc](http://old.ippd.ru/bibl/pedagog_razvitiie/p9_k002.doc).
2. *Зачесова, Е. И.* Компетентностный подход в образовании / Е. И. Зачесова. – Режим доступа: url:[http://www.ug.ru/issues/?action=topic&toid=6639&i\\_id=69](http://www.ug.ru/issues/?action=topic&toid=6639&i_id=69).

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕЗЕРВЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Лохвицкая Любовь Васильевна

доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования,  
заместитель декана факультета педагогики и психологии  
по научной работе государственного высшего учебного заведения  
«Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический  
университет имени Григория Сковороды»,  
кандидат педагогических наук, доцент, докторант  
(г. Переяслав-Хмельницкий, Украина)

Доминирующим признаком высокоразвитого демократичного общества является возрастание роли нравственных основ во всех сферах жизнедеятельности. Реформирование образования в украинском государстве четко определяет основные векторы изменений, направленные на обеспечение полноценного становления личности и развитие ее внутреннего мира. Одним из приоритетных является формирование личностной нравственной позиции, которая имеет прямую зависимость от результативности реализации задач нравственного воспитания. Актуальность затронутого вопроса обусловлена и необходимостью решения глобальной проблемы – это повышение качества психолого-педагогического сопровождения детей с особыми потребностями, то есть поиском новых технологий внедрения инклюзивного образования на разных этапах онтогенеза личности. В связи с этим уже в период дошкольного детства важным является содействие развитию у детей положительных эмоций и нравственных чувств, которые обеспечат формирование у них нравственных свойств и качеств личности, побуждая к усвоению нравственных норм и правил, развивая соответствующие нравственные мотивы и привычки поведения.

Именно на значении дошкольного возраста в реализации задач нравственного воспитания указывается в нормативно-правовых документах, регулирующих дошкольное образование в Украине: Законе Украины «О дошкольном образовании», стандарте дошкольного образования – Базовом компоненте: «...формирование у ребенка дошкольного возраста нравственных норм, приобретение им жизненного социального опыта»; «...предоставление приоритета социально-нравственному развитию личности, формирование у детей умения согласовывать

личные интересы с коллективными» [1, с. 5]. Красной нитью проходят эти воспитательные задачи и в распорядительных документах Министерства образования и науки, регламентирующих организацию работы в 2016-2017 учебном году. В частности, «утверждение гуманистической нравственности как базовой основы гражданского общества» является главным приоритетом настоящего [2, с. 4], что влечет за собой ключевую цель – «социально-нравственное развитие» личности в дошкольные годы [3, с. 3].

Концептуально реализация задач нравственного воспитания имеет место во всех действующих комплексных образовательных программах развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста, а тематически она изложена в парциальной программе «Сокровищница нравственности». Нравственное воспитание в ней представлено как процесс усвоения (интериоризации-экстериоризации) доступных ребенку базовых этических понятий, на основе которых усваиваются нравственные эталоны, образцы, нормы и правила поведения в социуме. Это происходит вследствие действия общего психологического механизма интернализации базовых моральных (нравственных) понятий и личных (частных) механизмов подражания – имитации; идентификации; внутренней (самооценка) и внешней оценки (оценка окружающих). Цель программы конкретизируется содержанием и ожидаемыми результатами ее внедрения, которые гласят обеспечением повышения показателей нравственной воспитанности дошкольников через проявления ими сформированности жизненных навыков эффективного взаимодействия ребенка с другими людьми, а именно: развитие сопереживания и эмпатии, умения «войти» в ситуацию другого; усвоение нравственных норм поведения; развитие моральных суждений; формирование стойкого положительного эмоционального отношения к другому; ориентация на сверстника; осуществление самостоятельной эмоциональной коррекции поведения (избегает конфликтов, умеет достичь взаимопонимания, не навязывая собственного мнения другим; может признать свою вину, поступиться собственными интересами ради всеобщего благополучия и т. п.); становление нравственной идентификации (понимание и интерпретация другого человека через отождествление себя с ним; осознание отличия между добром и злом); появление нравственной рефлексии (понимание другого на основе применения «рассуждения» за него; умение оценить свои действия и

дать им нравственную оценку). Таким образом, психологические резервы нравственного воспитания личности в дошкольном возрасте обусловлены спецификой возрастных и индивидуальных особенностей, нормами общественной морали, принципам регулирования поведения. Поэтому важно и необходимо внедрять инновационные технологии для общения детей с нормальным развитием и детей с особыми потребностями с тем, чтобы сформировать у них внутреннюю мотивацию быть добрыми для себя и окружающих, а также желание стремиться к нравственному совершенству.

Предлагаем к рассмотрению игровую технологию психолого-педагогического сопровождения процесса нравственного воспитания детей дошкольного возраста «Дорога к Я-нравственному» [5]. Ее основным методом является метод интегрированной игровой моральной инклюзии (МИИМИ). Содержание этого понятия как «включение людей в тот круг, на который распространяются единые моральные ценности и правила справедливости» раскрыл Д. Майерс, употребляя термин «обучение моральному включению (инклюзии)». По нашему рабочему определению, моральная инклюзия – это охват детей, находящихся в групповом контакте (речь идет о среде дошкольного образовательного учреждения), воспитательным взаимодействием через привлечение их к решению моральных ситуаций, которые подаются им через образы соответствующих игрушек – кукол-«моральных путеводителей» [5, с. 96]. Считаем, что этот метод будет стимулировать проявления детьми нравственной активности и обогащать их нравственный опыт, способствовать становлению нравственного самосознания. Сам по себе термин близок по значению к дефиниции интеграция, что является актуальным касательно объединений детей с нормальным развитием и детей с особыми потребностями, а в данном контексте используется относительно специфики осуществления нравственного воспитания дошкольников.

Методологическая опора предлагаемой игровой технологии раскрывается в научных работах ряда ученых разных стран: С. Якобсон, С. Чернавина, О. Верейкина, А. Beaumaris, J. Gržinić, S. Plić, K. Vidović, V.A. Krause и др. В их исследованиях подчеркивается, что у ребенка должен быть близкий ему «носитель» морали, игровой персонаж, который участвует в его жизни. В нашем эксперименте такую функцию выполняет главная игрушка детской субкультуры – кукла как «моральный путеводитель». Главная идея этой игровой техноло-

гии – выполнение детьми упражнений с куклой (как носителем моральных норм и правил), которые направлены на решение тех или иных нравственных задач, подающихся в виде воспитательных психологических ситуаций нравственного содержания. В играх с куклой ребенок показывает свое моральное «Я», учится преодолевать трудности, «открывает» свой нравственный потенциал, с помощью символической помощи куклы-персонажа ищет пути решения моральной дилеммы, у него развивается умение делать собственный моральный выбор и т. п. Содержание игровых техник для детей 4-6 (7) лет по каждому разделу программы нравственного воспитания «Сокровищница нравственности» разработано и изложено в пособии «Моралинки для Миколки и Маринки» [4].

Обобщая вышеизложенное, конкретизируемся на таких положениях: психолого-педагогический подход в реализации задач нравственного воспитания осуществляется путем оказания целесообразных воспитательных воздействий на становление личности в дошкольном возрасте и обуславливается рядом факторов. В частности, дети этой возрастной категории очень склонны к подражанию и овладению моральными нормами, что происходит в результате наблюдения за моральным поведением других (моделями). Этой функцией наделяются куклы-«моральные путеводители», призванные помочь детям с разными функциональными возможностями овладеть знаниями о необходимости соблюдения нравственных норм, принять их как внутренний ориентир в совершении собственных моральных действий. Таким образом, использование игровой технологии в нравственном воспитании дошкольников в условиях совместного пребывания детей с нормальным развитием и детей с особыми потребностями будет способствовать становлению основ нравственного поведения в социуме.

## Литература

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш. – К., 2012. – Спецвип. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу». – 30 с.
2. Лохвицька, Л. В. Моралинки для Миколки і Маринки: Збірник ігор до програми з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі»: [метод. посіб.] / Л. В. Лохвицька. – Тернопіль: Мандрівець, 2016. – 200 с.
3. Лохвицька, Л. В. Особистість дошкільника: Дорога до Я-морального: [навч. посіб.] / Л. В. Лохвицька. – Тернопіль: Мандрівець, 2016. – 408 с.
4. Лохвицька, Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі» / Л. В. Лохвицька. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 128 с.
5. Майерс, Д. Соціальна психологія / Девід Майерс; пер. с англ. – 6-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2003. – 752 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Лукашкова Ирина Леонидовна

старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи  
учреждения образования «Могилевский государственный университет  
имени А. А. Кулешова»;

Батура Ирина Николаевна

старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи  
учреждения образования «Могилевский государственный университет  
имени А. А. Кулешова» (г. Могилев, Беларусь)

Современный подход в оказании помощи детям с особенностями психофизического развития кроме практик сегрегации и исключения, базируется на перспективной практике нормализации, включения и интеграции. Нормализация опирается на применение ассистивных технологий, включающих в себя три компонента: приспособление, действие, отношение. Она помогает инвалиду осваивать жизненное пространство легко и независимо. Включение подразумевает моделирование социальной среды на уровне малой группы, организации, института. Интеграция – подключение социальных ресурсов с целью расширения возможностей ребенка с особенностями психофизического развития, где особая роль отводится ближайшему окружению ребенка, а именно семье.

Семья – первейший институт социализации, играющий основную роль в воспитании, удовлетворении потребностей, профориентации ребенка. Деятельность по сопровождению родителей, воспитывающих ребенка с особыми нуждами – одно из приоритетных направлений социально-педагогической работы.

В теории и практике социальной педагогики вопросы оказания помощи детям с особыми нуждами рассматриваются в контексте моделей семейных взаимодействий, где воспитывается ребенок с ограниченными возможностями. Е. М. Матюкова и А. Г. Московкина рассматривают семейные отношения в системе четырех понятий: подсистемы, сплоченности, адаптивности, коммуникации. Авторы подчеркивают, что появление в семье ребенка с особенностями психофизического развития нарушает работу родительской, супружеской, sibсово́й, расширенной подсистем. Семьи, имеющие слабые границы между подсистемами, обычно характеризуются гиперопекой и гипервовлеченностью членов семьи в жизнь

друг друга. Такая семья испытывает страх перед самостоятельными действиями ребенка, что мешает развитию у него способности действовать и жить независимо. Напротив, в разобщенных семьях, границы между подсистемами и вовлеченность некоторых членов семьи в жизнь больного ребенка и тех, кто его окружает, может быть сведена до минимума. Нормально функционирующие семьи характеризуются балансом между переплетенностью и разобщенностью, члены такой семьи способны как на тесные связи, так и на определенную автономность [2].

Вышесказанное дает нам возможность предположить, что основными целями ранней социально-педагогической работы в семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, могут выступать:

- мотивация родителей на осуществление поддерживающей деятельности по отношению к ребенку, обеспечение эмоционального, интеллектуального и физического развития ребенка, имеющего нарушения, и попытка максимального раскрытия его потенциала для обучения;

- предупреждение вторичных дефектов у детей с нарушениями развития, возникающих либо после неудачной попытки купировать прогрессирующие первичные дефекты, либо в результате искажения взаимоотношений между ребенком и семьей;

- приспособление семей, имеющих детей с особенностями психофизического развития, для максимально эффективного удовлетворения потребностей ребенка.

Социальный педагог, выбирая стратегию взаимодействия с такими семьями, должен относиться к родителям, как партнерам, изучать способ функционирования конкретной семьи и выработать индивидуальную программу, соответствующую потребностям и стилю жизни данной семьи. Специалисту необходимо учитывать схемы поведения родителей ребенка с ограниченными возможностями:

1. Принятие ребенка и его дефекта – адекватное принятие родителями дефекта.

2. Реакция отрицания – отрицание родителями дефекта, отрицание ограничений ребенка.

3. Чрезмерная защита, протекция, опека – чрезмерная забота.

4. Скрытое отречение, отвержение ребенка – отрицательное отношение и отвращение по отношению к ребенку скрывается за чрезмерно заботливым воспитанием.

5. Открытое отречение, отвержение ребенка – принятие ребенка с отвращением, с полным осознанием своего враждебного чувства [2].

Специалисту в области социально-педагогической деятельности при организации работы с семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями, следует обращать внимание на характер стиля внутрисемейных отношений:

1. Гиперопекаемый стиль. Ребенок является центром всей жизнедеятельности семьи. Родителям присуще гипертрофированное чувство тревожности за ребенка. Такой стиль способствует формированию эгоцентризма, повышенной зависимости, пассивного поведения, заниженной самооценки.

2. Гипопротекциональный стиль – ребенок эмоционально отвергается родителями, что проявляется в снижении эмоциональных контактов родителей с ребенком. Данный стиль способствует формированию у ребенка эмоциональной неустойчивости, высокой тревожности, нервно-психической напряженности, эмоциональной беззащитности, неуверенности в своих силах.

3. Репрессивный стиль – ребенок ставится в положение подчиненного. Данный стиль способствует формированию аффективно-агрессивного поведения, плаксивости, раздражительности, повышенной возбудимости.

4. Стиль сотрудничества – наиболее оптимальный стиль взаимоотношений родителей с ребенком, позволяющий максимально эффективно осуществлять необходимые реабилитационно-развивающие мероприятия. Комплексная поддержка семей, воспитывающих ребенка с особенностями психофизического развития, включает следующие этапы:

1. Диагностический этап. Цель – формирование у родителей адекватных представлений о структуре нарушений психофизического развития, возможностях и перспективах его образования и социализации: оценка микросоциума, индивидуальное собеседование, анализ результатов диагностики, составление индивидуальной программы коррекционно-педагогической работы с ребенком в условиях семьи.

2. Организационный этап. Цель – организация коррекционно-педагогического процесса в условиях семьи и обеспечение его успешности: педагогическое просвещение родителей, подбор дидактического материала для специальных занятий, налаживание стиля семейного общения, отработка организационных форм деятельности, обучение родителей навыкам самостоятельного анализа потенциальных возможностей ребенка.

3. Заключительный этап. Цель – установление оптимальных взаимоотношений между родителями, родителями и детьми, другими членами семьи в сфере ближайшего окружения: развитие воспитательных навыков родителей, блокирование неадекватных типов поведения ро-

дителей по отношению к ребенку, консультирование самостоятельной деятельности родителей по реабилитации ребенка [1].

Следует сказать, что одним из важнейших направлений социально-педагогической поддержки ребенка с особенностями психофизического развития, является создание психологической безопасности в условиях семьи и учреждения образования. Безопасность достигается посредством: установления доверительных отношений с ребенком, изучения актуального состояния ребенка и его социального статуса; выявление проблемных моментов поведения ребенка; установление партнерских отношений с родителями; создание условий для активного включения взрослых в поддержку детских инициатив; воспитание толерантности, гуманного отношения и нетерпимого отношения к различным формам агрессии; рефлексия опыта и результатов педагогической поддержки, патронаж семьи.

Итак, основной смысл в организации социально-педагогической поддержки семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, заключается в комплексном многопрофильном подходе в выборе технологии, где конечной целью является предоставление такому ребенку возможности относительно независимой и полноценной жизнедеятельности.

### **Литература**

1. *Мастюкова Е. М., Московкина А. Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учебное пособие для вузов / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 447 с.
2. *Овчарова, Р. В.* Справочник социального педагога / Р. В. Овчарова. – 2-е изд. – М. : ТЦ «Сфера», 2007. – 480 с.
3. Социальная педагогика : учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – М. : Юрайт, 2012. – 405 с. – Серия : Бакалавр. Базовый курс.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

Мазоха Дмитрий Степанович  
заведующий кафедрой социальной педагогики и социальной работы  
Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-  
Хмельницкий государственный педагогический университет имени  
Григория Сковороды», кандидат педагогических наук, профессор  
(г. Переяслав-Хмельницкий, Украина)

По данным ООН, в мире насчитывается примерно 450 миллионов людей с нарушениями психического и физического развития. Это составляет одну десятую часть жителей Земли. Данные Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) свидетельствуют, что число таких жителей в мире достигает 13% (3% детей рождаются с недостатками интеллекта и 10% детей с другими психическими и физическими недостатками), всего в мире около 200 миллионов детей с ограниченными возможностями.

Социальная реабилитация инвалидов – это комплекс мер, направленных на создание оптимальной среды их жизнедеятельности, обеспечение условий для интеграции в общество.

Основные принципы реабилитации:

1. Раннее начало реабилитационных мероприятий, которые должны органически вливаться в лечебные мероприятия и дополнять их;
2. Непрерывность реабилитации как основа ее эффективности;
3. Комплексный характер реабилитационных мероприятий. В реабилитации инвалидов должны участвовать не только медицинские работники, но и другие специалисты: психолог, социолог, представители органов социального обеспечения, юристы и т.п.
4. Индивидуальность системы реабилитационных мероприятий.
5. Осуществление реабилитации в обществе пациентов (инвалидов).
6. Возвращение инвалидов к активному общественно-полезному труду.

Координация различных направлений социальной реабилитации инвалидов осуществляется специалистами социальной работы, которые поддерживают связь с органами здравоохранения, образования, занятости, правовыми службами; организует необходимые консультации; активизируют социальный потенциал семьи; содействуют финансовой и материальной помощи семье.

В перспективе государству необходимо уделять больше внимания повышению роли не только общественных организаций, но и неправительственных организаций, социальной политике, направленной на оказание социальной помощи и поддержки людям с ограниченными возможностями, так как многие из них помогают инвалидам с помощью различных реабилитационных мероприятий перейти к формированию независимой жизни.

Будущие педагоги должны осознавать, что проведение реабилитации инвалидов реализуется с помощью базовых и индивидуальных программ реабилитации.

*Государственная программа реабилитации инвалидов* представляет собой гарантированный перечень медицинских, технических средств и услуг, предоставляемых инвалиду бесплатно за счет средств государственного бюджета, а *индивидуальная программа* – включает в себя комплекс оптимальных для инвалида реабилитационных мероприятий с учетом отдельных видов, объемов, сроков и порядка их реализации, направленных на восстановление, компенсацию нарушенных функций организма или способность инвалида к выполнению определенных видов деятельности.

Независимо от ведомственной принадлежности, органов местного самоуправления и учреждений различного уровня существует *служба реабилитации*. Ее задачами являются:

- разработка предложений по дальнейшему развитию и совершенствованию политики в области реабилитации инвалидов;
- реализация местной политики в области реабилитации инвалидов;
- разработка проектов целевых программ по медико-социальной реабилитации инвалидов;
- создание и ликвидация реабилитационных учреждений;
- обеспечение координации деятельности различных ведомств в сфере медико-социальной реабилитации инвалидов;
- осуществление (при взаимодействии с соответствующими ведомствами) разработки территориального компонентов базовых программ медико-социальной реабилитации инвалидов;
- разработка стандартов по медико-социальной реабилитации инвалидов;
- организация развития производства технических средств реабилитации инвалидов;
- осуществление контроля за исполнением законодательства в области реабилитации инвалидов, государственных стандартов, бюджетной и финансовой дисциплины в службе реабилитации инвалидов. Исполнительными структурами, реализующими задачи государственной службы реабилитации, являются областные и местные органы управления различной ведомственной подчиненности, в системах которых осуществляются мероприятия по медицинской, профессиональной и социальной реабилитации, производству технических средств реабилитации, развитию услуг.

Студенты – будущие социальные работники, во время прохождения соответствующих практик, принимают участие в реализации *инди-*

*видуальных программ реабилитации инвалидов (ИПР)*. Это комплекс оптимальных для инвалида, в том числе и ребенка-инвалида, реабилитационных мероприятий, включающих в себя отдельные виды, формы, объемы, сроки и порядок их реализации, направленных на восстановление, компенсацию нарушенных или утраченных функций организма, восстановление, компенсацию способностей инвалида к выполнению определенных видов деятельности.

Общие принципы формирования и реализации ИПР: индивидуальность, непрерывность, последовательность, преемственность, комплексность. Формирование ИПР предусматривает проведение специалистами экспертно-реабилитационной диагностики, оценки реабилитационного потенциала и реабилитационного прогноза и определения на их основе перечня реабилитационных мероприятий.

Содержание ИПР разрабатывается путем анализа комплекса медико-биологических и социальных факторов, определения на их основе потребности инвалидов в медико-социальной реабилитации и формирования ИПР с учетом мер, услуг и технических средств, предоставляемых системой реабилитации инвалидов в Украине и в конкретном регионе.

Комплексная оценка клинико-функциональных, психологических и социальных данных позволяет оценить вид и степень ограничений жизнедеятельности инвалида и служит основанием для определения содержания программ его медицинской, профессиональной и социальной реабилитации.

Разработка *программы профессиональной реабилитации* инвалида, включающая профориентацию, профессиональное обучение, содействие в трудоустройстве, профессионально-производственную адаптацию, а также рекомендации о показанных условиях труда базируется на:

- оценке «профессионально-трудовой» составляющей, включающей определение характеристик интегральной реакции организма инвалида на трудовую деятельность, оценку их значимости для трудовой деятельности и возможности ее продолжения, определение возможности адаптации к труду, путей поддержки адекватного состояния, разработки стратегии трудовой деятельности;

- оценке образовательного статуса инвалида, включающей комплексный анализ социальных характеристик, связанных с образовательной деятельностью, основных характеристик образовательной деятельности, а также определения соответствия требований, предъявляемых к

инвалиду в процессе обучения, его профессионально значимым физиологическим, психофизиологическим и психологическим качествам, и определения развития в процессе обучения профессионально важных сенсорных, моторных и «мыслительных» навыков;

– оценке вида и степени ограничений жизнедеятельности.

Оценка результатов выполнения программы профессиональной реабилитации инвалидов должна предусматривать определение того факта, насколько проведенная программа обеспечила инвалиду возможность обучения, адаптации к трудовому процессу, а также его занятость.

Основой для программы профессиональной реабилитации и ее составления являются сведения о реальных возможностях территориального рынка труда лиц с ограниченными возможностями, наличии конкретных рабочих и учебных мест для трудоустройства и обучения лиц с ограниченными возможностями. Эти сведения предоставляются территориальными отделами занятости во взаимодействии с территориальными органами социальной защиты и образования, а сведения о выполнении программы профессиональной реабилитации заполняются службой занятости, образовательными учреждениями и работодателями. В них должны быть представлены данные как о выполненных, так и невыполненных мероприятиях по профессиональной реабилитации, указаны причины невыполнения, а также результаты выполнения программы профессиональной реабилитации.

Таким образом, будущие специалисты принимают активное участие в расширении сети социальных услуг, что является существенно важным компонентом процесса социальных изменений, поскольку он помогает инвалидам использовать и развивать существующие государственные и региональные программы поддержки. Это, в свою очередь, способствует совершенствованию процесса реабилитации из-за повышения дееспособности отдельных лиц и учреждений социальной службы. Указанные цели очень важны, поскольку они ставят в центр внимания реабилитацию, профилактику и возвращение к активной жизни в обществе указанную категорию населения.

## Литература

1. *Гайдук, Н. М.* Социальная работа: практическая подготовка студентов образовательного-квалификационного уровня «бакалавр»: учебн. пособие (укр. яз.) / Н. М. Гайдук [и др.]. – Львов : Изд.-во национального университета «Львовская политехника», 2007. – 164 с.
2. Реформирование социальных служб : сб. научн. труд. – Львов : Национальный университет «Львовская политехника», 2003. – 256 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРИЕМА ПИЩИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ И/ИЛИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ И/ИЛИ ПСИХИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР С БЫТОВЫМИ ПРЕДМЕТАМИ- ОРУДИЯМИ**

Мазуркевич Валентина Михайловна

воспитатель государственного учреждения образования «Центр  
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Бобруйска»  
(г. Бобруйск, Беларусь)

Формирование бытовой самостоятельности является одним из важных направлений коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими тяжелые и (или) множественные физические и (или) психические нарушения (далее ТМН). Овладение способами самообслуживания позволяет снизить зависимость ребенка от окружающих людей, содействует укреплению его уверенности в своих силах, продвижению в психомоторном развитии, создает предпосылки для обучения другим видам деятельности [3, с. 7].

Формирование навыков приема пищи у детей дошкольного возраста с ТМН является сложным и специфическим процессом. У детей 3-4 лет, поступающих в дошкольную группу ЦКРОиР, отмечается низкий уровень познавательной активности, запаздывание в сроках овладения двигательными функциями, предметными действиями, речью, эмоциональным и ситуативно-деловым общением со взрослыми [1, с. 37]. Низкий уровень развития зрительного восприятия, двигательной и зрительно-двигательной координации сдерживает процесс овладения ребенком предметными действиями. Дети беспомощны в мире окружающих предметов, не знают их назначения, не владеют способами действий с ними и не стремятся к их познанию. Поэтому формирование навыков приема пищи не происходит самопроизвольно, а требует комплексного подхода, систематической длительной коррекционной работы, организации на всех возрастных этапах, особых усилий, терпения и настойчивости со стороны специалистов и родителей. Замедленный темп обучения определяет многократное повторение одних и тех же действий.

Игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально-положительного отношения к заданию. Игра делает процесс обучения ребенка эмоциональным, действенным [1, с. 28].

Игра с бытовыми предметами-орудиями обязательно включается в занятие по образовательной области «Самообслуживание» как элемент. Некоторые занятия могут полностью состоять из разнообразных игр с бытовыми предметами-орудиями. Также игры проводятся в свободное время.

Используя игры с бытовыми предметами-орудиями на занятиях, а также в свободное время, помимо формирования навыков приема пищи параллельно решаются и другие задачи:

- формирование элементарного игрового опыта;
- расширение представлений и знаний детей об окружающем мире;
- сенсорное воспитание;
- формирование коммуникативных навыков развитие мелкой моторики и зрительно-моторной координации;
- формирование умений выполнять действия по подражанию и словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий;
- формирование умений адекватно действовать с предметами-орудиями;
- формирование умений радоваться успеху в процессе выполнения игровых действий с предметами-орудиями.

Использование игр с предметами-орудиями предполагает три этапа работы.

На I этапе используются игры, направленные на:

- формирование умения фиксировать взгляд на предмете, проследить за передвижением предмета;
- обучение структуре предметного действия (взять, поднять, переместить, опустить);
- формирование операционально-технической стороны предметной деятельности (умения брать предметы, удерживать их, перемещать, умения выпускать, ставить на определенное место и т.д.).

Примерный перечень игр: «Накроем кастрюли крышками», «Крышку закрыли – шарик спрятался», «Крышку открыли – шарик нашелся», «Что мы спрятали в коробку?», «Вот так ложки», «Звени, колокольчик!», «Веселый бубен», «Бубенчики».

На II этапе используются игры, направленные на:

- знакомство с ложкой;
- формирование умения правильно захватывать ложку;
- формирование умения набирать в ложку еду;

- формирование умения захватывать двумя руками чашку(стакан) с двумя ручками, без ручки, с одной ручкой;
- формирование умения брать, удерживать одной рукой чашку с одной ручкой;
- знакомство детей с чашками разной формы и величины;
- формирование операционально-технических навыков (вынимание, складывание, перекалывание, наполнение, пересыпание, перемещение т.д.).

Примерный перечень игр: «Соберем ложки», «Разложи ложки», «Большие маленькие», «Разноцветные ложки», «Разложим посуду на подносы», «Чтобы было чисто», «Секрет», «Каша», «Рисунок», «Игрушки – погремушки», «Достанем для мишки ложки из коробки», «Коробки открываем, а потом их закрываем», «Маленький повар», «Тонущие шарик», «Стаканы большие и маленькие», «Поставим чашки на поднос», «Подберем стаканы по цвету», «Разложим посуду на подносы», «Чашки и ложки», «Поднос с чашками», «Составим стаканы один в один».

На III этапе используются игры, направленные на:

- формирование умения в наливании (переливании) негорячей жидкости;
- совершенствование операционально-технических навыков (наполнение, выливание, переливание и т.д.).

Примерный перечень игр: «Переливания», «Переливание воды из чашечки», «Звонящая вода», «Водяная мельница», «Переливание воды через воронку».

Поэтапное использование игр может рассматриваться в качестве базового компонента. Варианты их использования в значительной мере зависят от уровня сформированности навыков у детей, их индивидуальных возможностей, структуры нарушений.

Занятия по формированию навыков приема пищи, на которых используются игры с предметами-орудиями, включают три части: организационная – предназначена для установления контакта с ребенком, организации внимания на предстоящий вид деятельности. В первой части занятия важно вызвать у ребенка интерес к совместной деятельности со взрослым, используя элементы занимательности, сюрпризности, неожиданности; обучающая – включает в себя разные виды деятельности педагога и детей, соответствующие основному содержанию занятия; заключительная, на которой педагогом поощряется деятельность детей, отмечаются успехи.

Очень важным условием является положительная мотивация деятельности. Дети должны находиться в ситуации успеха [2, с. 23].

В работе с детьми по использованию игр с бытовыми предметами-орудиями при формировании навыков приема пищи используются следующие методы и приемы обучения: *словесные*: пояснение, объяснение, устная ориентировка в задании, оценка и планирование деятельности ребенка, инструкция и др.; *наглядные*: показ, демонстрация, наблюдение и др.; *практические*: метод пассивных движений (фиксируется рука ребенка в руке педагога), действия по подражанию, образцу, словесной инструкции, упражнения, неоднократные повторения, различные практические действия; *игровые*: введение игровых персонажей; использование приема игровых ситуаций, связанных с каким-либо игровым персонажем [2, с. 65].

Выбор методов и приемов зависит от программных задач, дидактического материала, уровня сформированности умений и навыков, индивидуальных возможностей детей.

На начальном этапе возможны совместные действия педагога и ребенка (рука педагога находится поверх руки ребенка). Помощь взрослого по мере освоения действиями с бытовыми предметами-орудиями уменьшается в объеме, сворачивается от физической помощи к словесной инструкции.

В играх с бытовыми предметами-орудиями используются реальные предметы посуды, сервировки, столовые приборы, которыми родители и дети пользуются дома или в ЦКРОиР. Подбирая игровое оборудование, необходимо помнить, что дети должны иметь возможность не только видеть бытовые предметы-орудия, но и исследовать их в своих руках. Поэтому они должны быть эстетичны и безопасны, должны легко обрабатываться.

При формировании навыков приема пищи через использование игр с бытовыми предметами-орудиями следует соблюдать следующие условия:

- целенаправленность и системность работы;
- дифференцированный и индивидуальный подходы к воспитанникам в отношении содержания и методов их обучения;
- обеспечение максимальной наглядности на занятиях;
- широкое использование игровых методов и приемов обучения;
- взаимодействие педагогов и родителей.

Ключ к успеху – это вера в ребенка, в его возможности, способность видеть в ребенке только хорошее и опираться на это хорошее в процессе обучения, а также вера в успех собственного дела.

## Литература

1. *Баряева, Л. Б.* Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития : учеб.-методич. пособие / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена ; Союз, 2001. – 416 с.
2. *Гладкая, В. В.* Социально-бытовая ориентация учащихся младших классов вспомогательной школы : учеб.-метод. пособие / В. В. Гладкая. – Мн. : Акад. последиплом. образования, 2002. – 230 с.
3. Учебные программы по образовательным областям «Самообслуживание», «Коммуникация», «Сенсорная стимуляция», «Предметная деятельность», «Я и мир», «Игра», «Изобразительная деятельность», «Музыкально-ритмические занятия» для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. – Минск : НИО, 2014; [Электронный ресурс]. – Сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.asabliva.by/>. – Дата доступа: 15.09.2016.

### **ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ГУО «МОГИЛЕВСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ЦЕНТР КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ»**

Мозоловская Елена Генриховна

директор государственного учреждения образования

«Могилевский областной центр коррекционно-развивающего  
обучения и реабилитации»;

Лустенкова Наталья Алексеевна

зам. директора государственного учреждения образования

«Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения  
и реабилитации» (г. Могилев, Беларусь)

Одним из противоречивых вопросов в воспитательном процессе являются вопросы полового воспитания, поскольку в учреждениях образования и семейном воспитании их часто стремятся обходить, замалчивать, считая, что ответы на интересующие вопросы дети и подростки получают «у жизни». Тема полового воспитания является «сложной» даже в воспитании обычно развивающегося ребенка. Нетрудно представить, сколько вопросов встает перед родителями, воспитывающих детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями (далее – ТМН).

Работа с семьей по половому воспитанию обучающихся в ЦКРОиР (далее – центр) организуется на основе анализа проведенного анкетиро-

вания, которое показало, что 80% родителей считают, что половое воспитание – «это физические различия мальчиков и девочек», либо «объяснение поведения мальчиков и девочек». Примерно 30% анкетированных предположили, что половое воспитание должно начинаться с периода половой зрелости, не видя необходимости разговаривать с ребенком на эту тему в более раннем возрасте.

Ведущую роль в вопросах полового воспитания должны взять на себя специалисты учреждения образования, так ответили 60% родителей. Многие родители считают, что обсуждение с детьми вопросов полового воспитания лишь направляет их поведение в нежелательную сторону и соответственно «им все это не нужно». Большинство родителей испытывают огромное смущение при обсуждении тем, имеющих отношение к половому воспитанию и просто не касаются их.

Проанализировав результаты анкетирования, специалисты социально-педагогической и психологической службы (далее – СППС) пришли к выводу, что большинство родителей не имеют необходимой информации и не знают как правильно и что говорить детям, так как сами воспитывались в ситуации запрета на получение такого рода информации. Около 90% респондентов высказали потребность в получении консультационной помощи специалистов по вопросам полового воспитания детей с ТМН.

Только совместными усилиями всех участников образовательного процесса, благодаря планомерной и последовательной работе по половому воспитанию можно добиться успешной социальной адаптации обучающихся.

В центре был разработан план работы с родителями по половому воспитанию.

В своей работе специалисты центра руководствуются принципом единого подхода, который проявляется в общности взглядов педагогов и родителей на необходимость полового воспитания, его цели, средств, методов и содержания методов в зависимости от возраста обучающихся. Все вопросы педагоги освещают только с учетом желания законных представителей, в противном случае могут возникнуть серьезные трения между участниками образовательного процесса.

Работа с семьей по половому воспитанию осуществляется в двух направлениях: информационно-просветительском (реализуется посредством целенаправленного психолого-педагогического, медицинского просвещения родителей) и коррекционно-реабилитационном (реализу-

ется посредством вовлечения родителей в образовательный процесс, в создание развивающей среды, благоприятной для становления личности определенного пола на всех возрастных этапах).

Специалисты центра используют различные традиционные и нетрадиционные формы работы с родителями.

Наиболее интересными, на наш взгляд, являются активные приемы и методы работы с родителями: тренинги, дискуссии, моделирование и решение проблемных ситуаций, родительские ринги, клубы для родителей, мини-собрания.

Тренинги, как правило, разрабатывают и проводят педагоги-психологи, которые дают возможность родителям на время ощутить себя ребенком, пережить эмоционально еще раз детские впечатления и с помощью ролевых игр и специальных упражнений закрепить знания и умения по заданной тематике. Чем же привлекателен метод моделирования и решения проблемных ситуаций? Конечно же, своей ярко выраженной социальной направленностью. Он дает возможность родителям, используя свой жизненный опыт, найти различные варианты решения проблем полового воспитания, а также активизирует их желания что-либо изменить в собственной жизни и жизни своего ребенка.

Интересной дискуссионной формой общения родителей является «Родительский ринг». Родительский ринг готовится педагогами в виде ответов на вопросы по заявленной проблеме. Вопросы выбирают сами родители. На один вопрос отвечает несколько семей. У них могут быть разные позиции, разные мнения. Остальная часть аудитории в полемику не вступает, а только поддерживает мнение аплодисментами. Экспертами в родительских рингах могут выступать как другие родители, так и педагоги, определяя, какая семья в ответах на вопрос была наиболее близка к правильной их трактовке.

Не менее интересной формой работы с родителями является родительский клуб, который можно рассматривать как модель групповой консультативной работы. Участие в заседании родительского клуба на тему «Половое воспитание как важная составляющая становления личности ребенка с ОПФР» позволило родителям обменяться опытом семейного воспитания, получить обратную связь и ощущение поддержки и понимания со стороны организаторов. Специалистами СППС были подобраны видеосюжеты по теме полового просвещения детей. В работе использовались интерактивные методы взаимодействия: игра «Мужские и женские обязанности», рефлексия «Одежда моего настроения».

Одной из эффективных, нетрадиционных форм работы с родителями в нашем центре являются мини-собрания, где обсуждаются «узкие» темы с отдельными семьями обучающихся. При этом часто педагоги используют видеозаписи режимных моментов, воспитательных мероприятий, фрагменты занятий или уроков. Именно поэтому процент посещения родителями мини-собраний достаточно высок. Используем в работе с родителями и наглядные формы работы, считаем, что пропаганда педагогических знаний должна вестись через родительские уголки, где помещаются консультативные материалы по половому воспитанию: «Подготовка ребенка с ТМН к периоду полового созревания», «Как снять сексуальное напряжение?», «Личная гигиена детей раннего возраста», «Половая идентификация. Самоидентификация: Я – мальчик, я – девочка и др. Педагогами разработаны памятки, буклеты: «Половое воспитание ребенка с синдромом Дауна», «Защита от сексуального насилия». Не все родители могут открыто задавать вопросы по такой «сложной теме», как половое воспитание. Поэтому одной из форм взаимодействия был выбран «Ящик доверия», где родители анонимно, в удобное для себя время могут письменно задать вопрос, внести предложения, замечания. И традиционные, и нетрадиционные методы, формы взаимодействия педагогов центра с родителями ставили одну цель – повысить компетентность родителей в вопросах полового воспитания детей с ТМН.

Благодаря целенаправленной работе специалистов центра в 2015/2016 учебном году у 92% родителей сформировалось понятие «половое воспитание», 88,5% осознали, что ведущую роль в вопросах полового воспитания должна взять на себя семья. Анализ анкет показал, что родители готовы перейти на новый уровень общения с детьми и обсуждать «интимные темы», а не только вопросы о биологическом и физическом различии мальчиков и девочек.

## **ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Моршнева Мария Александровна  
студентка факультета дошкольного, начального и специального  
образования НИУ «Белгородский государственный университет»;

Ворона Вероника Витальевна  
студентка факультета дошкольного, начального и специального  
образования НИУ «Белгородский государственный университет»  
(научный руководитель: кандидат философских наук,  
доцент М.В. Садовски) (г. Белгород, Россия)

Изучение мышления помогает нам в большой мере развивать возможности и способности человека, так как именно мышление незримо присутствует во всех познавательных процессах: внимании, восприятии, памяти, речи, воображении. Высшие формы этих процессов находятся в непосредственной взаимосвязи с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяют уровень их развития [1, с. 175].

При осуществлении данного процесса необходимо учитывать возрастные особенности развития детей с различными отклонениями в развитии. К группе детей с особыми образовательными потребностями относятся дети, имеющие различные речевые нарушения, среди которых и дети с общим недоразвитием речи (ОНР).

Мышление – это психический процесс обобщенного и опосредованного отражения устойчивых закономерных свойств и отношений действительности, осуществленных для решения познавательных проблем, систематической ориентации в конкретных ситуациях. Мыслительная деятельность – система мыслительных действий, операций для решения определенной задачи [2, с. 17].

Нами было проведено исследование на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 4 п. Майский Белгородского района Белгородской области».

Исследованием было охвачено 6 детей старшей группы, из которых 3 девочки и 3 мальчика. Исследование проводилось в течение месяца.

Использовались следующие методики: «Четвертый лишний» (Н.Л. Белопольская), «Мозаика» (О.Н. Земцова), «Аналитические задачи» (О.Н. Земцова), «Лабиринт» (Л.А. Венгер), «Матричные задачи Равена» (Дж. Равен).

Нами были выявлены следующие особенности.

В группе мы не обнаружили детей с низким и высоким уровнем наглядно-действенного мышления. Половина детей (50%) показала, что развитие наглядно-действенного мышления находится на уровне ниже среднего.

Наглядно-образное мышление оказалось на уровень выше развития наглядно-действенного мышления. Большая часть детей (66%) с общим недоразвитием речи показала средний уровень наглядно-образного мышления – 4 детей. С низким уровнем наглядно-образного мышления не было выявлено ни одного ребенка.

Способность к обобщению и абстрагированию, умению выделять существенные признаки детей с общим недоразвитием речи в основном относится к высокому уровню развития (50%). В группе не было обнаружено детей с низким и ниже среднего уровнями развития способности к обобщению и абстрагированию, умению выделять существенные признаки. Трое детей (50%) продемонстрировали средний уровень развития способности к обобщению и абстрагированию, умению выделять существенные признаки.

Развития наглядно-образного мышления, установление тождества в простых и сложных рисунках, задачи на простую аналогию в основном относится к уровню ниже среднего (50%). Двое детей (33%) относятся к среднему уровню и лишь один ребенок, который составил 17 % группы, имеет высокий уровень.

Уровень развития способности понимать логические отношения, уметь соотносить два суждения для получения вывода, детей с общим недоразвитием речи в большей его части относится к среднему уровню развития, что составляет 83% группы (четверо детей). Таким образом, нами не было выявлено ни одного ребенка с высоким и низким уровнями развития способности понимать логические отношения, уметь соотносить два суждения для получения вывода. Лишь один ребенок показал уровень развития ниже среднего (17%) .

Изучая уровень развития мышления четырех видов – наглядно-образного мышления, наглядно-действенного мышления, умение выделять существенные признаки, способности понимать логические отношения, способности к обобщению и абстрагированию, уметь соотносить два суждения для получения вывода, мы сделали следующий вывод: дети, имеющие общее недоразвитие речи третьего уровня, имеют нарушения наглядно-действенного мышления. Значительных отличий в уровне развития наглядно-образного мышления, умении выделять существенные признаки, способности к обобщению и абстрагированию, способности понимать логические отношения, умении соотносить два суждения для получения вывода в ходе эксперимента выявлено не было.

Таким образом, полученные результаты говорят о том, что уровень развития всех форм мышления у детей с общим недоразвитием речи гораздо ниже, чем у их сверстников с нормальным развитием. Следовательно, при организации обучения детей с нарушением речи необходимо использовать особый подход, который включает в себя обязательную поддержку детей на занятиях.

### Литература

1. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте [Электронный ресурс] / Л. И. Божович. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/733169/>.
2. *Возрастные особенности психологии детей* [Текст] / под ред. Дубровина. – М. : 2000. – 182 с.
3. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Пинчукова Людмила Геннадьевна

учитель-дефектолог государственного учреждения образования  
«Средняя школа № 1 г. Шклова» (г. Шклов, Беларусь)

Современный урок невозможно представить без внедрения инновационных технологий, а в арсенале педагога насчитывается более ста технологий. Во всем многообразии технологий учитель выбирает ту, которая помогает реализовать задачи образования и воспитания в конкретном, определённом классе с учетом возрастных и психологических особенностей.

Наборы Лего зарекомендовали себя во всем мире как образовательные продукты, удовлетворяющие самым высоким требованиям гигиеничности, эстетики, прочности и долговечности. В силу своей педагогической универсальности они оказываются наиболее предпочтительными наглядными пособиями и развивающими игрушками. Причем этот конструктор побуждает работать, в равной степени, и голову, и руки учащегося.

Игра – важнейший спутник детства. Лего позволяет учиться играя и обучаться в игре.

История Лего ведет свое начало с 1932 года. Сам знаменитый пластиковый кубик Лего, который мог соединяться с другими подобными

деталей, появился только в 1947 году. И с тех пор элементы Лего, во всех своих вариантах остаются совместимы друг с другом. На долгие годы девизом компании стали слова ее основателя: «Только лучшее является достойным».

Лего – одна из самых известных и распространенных ныне педагогических систем, широко использующая трехмерные модели реального мира и предметно-игровую среду обучения и развития ребенка.

Лего-технология – это совокупность приемов и способов конструирования, направленных на реализацию конкретной образовательной цели через систему тщательно продуманных заданий, из конструкторов Лего.

Цель Лего-технологии: привить интерес к знаниям, способность их получать, опираясь на занимательный и в тоже время содержательный материал.

Лего-технология решает следующие задачи:

- развивать интерес к моделированию и конструированию;
- формировать пространственное мышление, умение анализировать предмет, выделять его характерные особенности, основные части, устанавливать связь между их назначением и строением;
- развивать умение применять свои знания при проектировании и сборке конструкций;
- развивать операции логического мышления;
- развивать познавательную активность детей, воображение, фантазию и творческую инициативу;
- развивать мелкую моторику, диалогическую и монологическую речь, расширять словарный запас;
- совершенствовать коммуникативные навыки детей при работе в паре, коллективе, распределении обязанностей;
- формировать предпосылки учебной деятельности: умение и желание трудиться, выполнять задания в соответствии с инструкцией и поставленной целью, доводить начатое дело до конца, планировать будущую работу.

Перспективность применения Лего-технологии обусловливается ее высокими образовательными возможностями: многофункциональностью, техническими и эстетическими характеристиками, использованием в различных учебных зонах.

С помощью Лего-технологии формируются учебные задания разного уровня. Каждый ученик может и должен работать в собственном темпе, переходя от простых задач к более сложным.

Основные области применения Лего-технологии на уроках: математики, русского языка, литературного чтения, человек и мир, занятиях по развитию познавательной деятельности.

Учащимся с особенностями психофизического развития трудно даются абстрактные математические понятия. Манипулирование теми или иными предметами помогает привязать эти понятия к тактильному и двигательному опыту ребенка. Работа со счетным материалом служит одним из ключевых средств изучения математики на начальном этапе.

Для представления количественных отношений и числовых величин я широко применяю Лего-кирпичики. Математические закономерности запечатлеваются в уме ученика яркими визуальными и тактильными образами. Лего-кирпичики имеют ряд несомненных преимуществ по сравнению с традиционным счетным материалом.

Лего-кирпичики позволяют легко переходить из привычного для ребёнка трехмерного пространства в двухмерное пространство листа бумаги. Работая с Лего, дети развивают пространственное воображение.

Лего-кирпичики характеризуются ярко выраженной формой, размером и цветом, поэтому их удобно классифицировать и сравнивать. Конструкции легко разделяются на фрагменты. Это особенно важно при освоении десятичной системы счисления. Любой столбик можно сравнить с другим столбиком. Лего используется при изучении пространственных представлений: вверх, вниз, направо, налево. Кирпичики Лего применяют при сравнении предметов: столько же, больше, меньше. Лего используют при изучении увеличения и уменьшения числа на несколько единиц, состава числа. Лего применяют при переходе через десяток, при изучении таблицы умножения, периметра и площади геометрических фигур, при изучении долей и дробей, при проведении графических и математических диктантов, при демонстрации ответов при устном счете.

При решении задач Лего-кирпичики помогают понять условие задачи, правильно выбрать арифметическое действие, при вычислении.

Лего-поддержку я использую и на уроках русского языка. Например, при изучении и закреплении темы «Предложение. Количество слов в предложении» можно схему предложения выкладывать с помощью кирпичиков Лего. Можно определять количество гласных звуков в слове, количество слогов.

Использование Лего-технологии на занятиях своим содержанием, формой организации и результативностью способствует формированию

умения анализировать, сравнивать, сопоставлять, что влияет на развитие внимания, наблюдательности, памяти, пространственных представлений, воображения. Кроме того, хорошо организованная работа с конструктором Лего имеет большой воспитывающий потенциал: помогает вырабатывать определенные качества личности – усидчивость, терпение, взаимоуважение, аккуратность. Все это вместе взятое и позволяет активизировать мышление, формировать устойчивый интерес к организованности (умение не только командовать, но и разумно подчиняться). В результате анализа формируется самооценка и осознание оценки себя другими людьми. Благодаря использованию Лего-технологии в образовательном процессе с учащимися с особенностями психофизического развития, дети становятся активными участниками занятия, более осознанными становятся знания учащихся, более надежными – навыки.

Таким образом использование Лего-технологии позволяет не только разнообразить образовательный процесс, но и учит учащихся самостоятельности, использованию приобретённых знаний и умений в жизни.

### **1. Решение задач с помощью Лего**

Задача. На поляне росло 3 цветка. Прилетели бабочки и сели по 1 на цветок. Двум бабочкам не хватило цветов.

– О чем речь в задаче? (О цветах и бабочках).

– Сколько было бабочек? Чего больше цветов или бабочек? На сколько?

– Сколько цветов? (3.) Выкладываем эти цветы, используя Лего (используем Лего одного цвета).

– Что известно про бабочек? (Сели по 1 на цветок.)

– Сажаем на каждый выложенный цветок бабочку (Лего другого цвета).

– Что еще сказано про бабочек? (Двум не хватило цветов.)

– Выкладываем еще двух бабочек, но уже без цветов.

– Какой вопрос в задаче?

При такой краткой записи, сразу видно, сколько цветов, бабочек и чего больше.

Аналогично можно решать другие задачи

Так как варианты получения числа будут разные можно выполнить коллективную работу и выполнить все возможные варианты.

### **2. Использование Лего при изучении состава числа**

Получите 5 разными способами.

(Выстраиваются 2 столбика, затем перекладываются кирпичики).

Так как варианты получения числа будут разные можно выполнить коллективную работу и выполнить все возможные варианты.

### **3. Графический диктант с Лего**

«Слоненок» (из лего-кирпичиков): от верхнего левого угла платформы 5 пуговок вправо, 7 пуговок вниз, поставить 2, от второй пуговки вверх 6, 4 вправо, 1 вниз, 4 вправо на угол, 4 вниз, 2 влево, 2 вверх, 2 влево, 2 вниз, 2 влево, 2 вверх, 1 влево; учащимся предлагается самостоятельно доделать из лего-кирпичиков слонёнку хвост.

### **4. Использование Лего при изучении таблицы умножения**

Так как таблица умножения объемная, то целесообразнее всего использовать мелкое Лего.

В качестве примера изучение табличного умножения числа 4.

Нам понадобятся кирпичики ЛЕГО с 4-мя пуговками.

Берем один кирпичик с 4-мя пуговками:

4 взяли один раз (Запись:  $4 \times 1 = 4$ ) или два раза (Запись:  $4 \times 2 = 8$ ).

Берем 3 кирпичика: 4 взяли три раза (Запись:  $4 \times 3 = 12$  и т.д.).

### **Литература**

1. *Злаказов, А. С.* Уроки Лего-конструирования в школе / А. С. Злаказов, Г. А. Горшков, С. Г. Шевалдина. – М. : БИНОМ, Лаборатория знаний, 2011.
2. *Лусс, Т. В.* Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО : пособие для педагогов-дефектологов / Т. В. Лусс. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Пыжик Светлана Витальевна

учитель-дефектолог государственного учреждения образования

«Средняя школа № 1 города Шклова»

(г. Шклов, Беларусь)

В.А. Сухомлинский утверждал: «Без знания ребенка – его умственного развития, мышления, интересов, увлечений, способностей, задатков, наклонностей – нет воспитания». Как никто лучше о ребенке смогут рассказать его родители.

Родители и педагоги – две мощнейших силы в процессе становления личности каждого обучающегося, роль которых невозможно пре-

увеличить. У обеих сторон есть свои преимущества, свои достоинства, своя специфика.

В современном обществе отмечается признание приоритета родителей в воспитании детей, что требует иных отношений между семьей и образовательным учреждением. Новизна этих отношений определяется понятиями «сотрудничество», «взаимодействие», «партнерство». Суть этих понятий заключается в следующем.

**Сотрудничество** – взаимодействие на принципах взаимного уважения, на сформированном переживании свободного выбора дела и слова, партнера и друга, роли и поручения. Полноправность сторон в выборе путей.

Сотрудничество предполагает общение на равных. Где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать.

**Взаимодействие** – процесс влияния людей друг на друга, порождающий их взаимные связи, отношения, общение, совместные переживания и совместную деятельность.

Во взаимодействии реализуется отношение человека к другому человеку как к субъекту, у которого есть собственный мир. Взаимодействие педагогов, детей и родителей – это взаимодействие их внутренних миров: обмен мыслями, мнениями, идеями, образами, влияние на цели и потребности, воздействие на оценки друг друга, эмоциональное состояние.

Особенно необходимо организовать взаимодействие педагогов с семьей, в которой растет ребенок с особенностями психофизического развития, т.к. хорошо налаженная работа способствует успешной интеграции в общество детей-инвалидов и детей с особенностями психофизического развития, что является важнейшим аспектом государственной политики в области социальных стандартов.

Современные концептуальные подходы к проблеме специального образования основываются на гуманистической психологии и отражают новое педагогическое мышление. Новые педагогические технологии воспитания и обучения детей с нарушениями развития расширяют зону ответственности за результаты коррекционно-развивающей работы, включая в её процесс не только специалистов-дефектологов, психологов, но и педагогов учреждений образования, а главное родителей данной категории детей. В настоящее время социально приемлемым является воспитание таких детей в семье с самого рождения и дальнейшее их обучение и воспитание в центрах коррекционно-раз-

вивающего обучения и реабилитации, в специальных и интегрированных классах массовых школ (в зависимости от рекомендованного маршрута обучения) по месту жительства ребенка и его семьи. В этом случае специалисты специального образования имеют уникальную возможность при организации коррекционной работы опираться на самых заинтересованных в ее успешности людей – родителей, которые становятся их партнерами.

Все семьи одинаково счастливы, когда рождается желанный и к тому же здоровый ребенок. И каждая семья несчастлива по-своему, если рождается ребенок с отклонениями в психофизическом развитии. Родители мучительно ищут виновных в случившемся, испытывают чувство беспомощности, обреченности, безысходности. Многими отмечается, что семья деформируется под влиянием этого испытания. Становится очевидным, что первоочередная задача работы с родителями состоит в том, чтобы отойти от понятия «больной ребенок», в каком бы возрасте он ни был, и сформировать понятие «особый ребенок», т. е. отличающийся от нас человек: он не болен, он просто другой, у него другая система восприятия. Необходимо убедить, что семья должна жить полноценной жизнью и принимать ситуацию такой, какая она есть. Самую большую помощь ребенку может оказать семья, где занимаются личным ростом и прилагают усилия, чтобы лучше понимать «особого» ребенка, сохранить семью и чувствовать себя счастливыми.

Первейшим условием партнерских отношений между школой и семьей является установление взаимоотношений доверия.

Школа ориентируется на открытость образовательного процесса в классах интегрированного обучения и воспитания. Родители участвуют в создании адекватного потребностям детей образовательного пространства, в непосредственном структурно-содержательном моделировании учебно-воспитательного процесса. Образовательная работа с родителями подчинена решению задачи формирования представлений о психолого-педагогических особенностях детей, основах их семейного воспитания и социализации. Родители учатся оказывать помощь детям в выполнении домашних заданий, управлять их и своим эмоциональным состоянием, адаптировать ребенка к окружающей среде и готовить к самостоятельной жизни.

Результатом является формирование у родителей реального образа ребенка, предъявление детям адекватных их возможностям требований,

создание в семье положительного микроклимата. Психолого-педагогическая культура родителей повышается.

Работа школы с родителями приводит к формированию у них убеждений, что они не должны уповать на чудодейственную помощь специалистов. Многое зависит от их деятельной позиции, от умения действовать профессионально грамотно, не опускать руки перед трудностями, а находить резервы, открывая новые возможности у себя и ребенка. Их кредо передают слова: «Не забывай делать невозможное, чтобы достигнуть возможного», «Готовь ребенка к независимой, самостоятельной жизни». Предупреждается бессознательное сопротивление родителями проявлению ребенком самостоятельности. Родители часто стремятся опекать детей. Им гораздо быстрее и легче сделать жизненно необходимое самому, нежели обучить этому ребенка. Родителям внушается, что главное – сделать ребенка максимально адаптированным, развить у него в максимально возможной степени самостоятельность, подготовить его к независимой, самостоятельной жизни.

Особенность взаимодействия школы и родителей в условиях интегрированного обучения в том, что родители играют центральную роль в принятии решений относительно ребенка. Их информируют, с ними советуются. Ребенок с особенностями психофизического развития имеет разнообразные потребности. Эффективное и полное удовлетворение этих потребностей требует тщательной координации действий школы и семьи.

Процесс взаимодействия семьи и школы направлен на активное включение родителей не только в образовательном процессе, но и во внеурочную досуговую деятельность, сотрудничество с детьми и педагогами.

Наше учреждение образования «Средняя школа №1 г. Шклова» является опорным в районе по обучению детей с особенностями психофизического развития. В каждой параллели начального звена у нас обучаются учащиеся в классах интегрированного обучения и воспитания полной модели. Коллектив учителей – дефектологов на протяжении многих лет выработал систему работы с родителями, имеющими детей с особенностями психофизического развития. Как известно, в большинстве своем, наши дети из семей, которым требуется особое внимание, поэтому свою работу с родителями учителя-дефектологи строят с учетом имеющихся проблем.

Наряду с традиционными формами взаимодействия с родителями мы используем и нетрадиционные. Универсальной формой взаимодействия педагога с родителями является **родительское собрание**. Здесь следует остановиться на главных принципах:

- родительское собрание должно просвещать родителей, а не констатировать ошибки и неудачи детей в учебе;
- тема собрания должна учитывать возрастные особенности детей;
- собрание должно носить как теоретический, так и практический характер: разбор ситуаций, тренинги, дискуссии и т. д.;
- собрание не должно заниматься обсуждением и осуждением личностей учащихся.

Одной из важнейших форм сотрудничества учителя-дефектолога с семьей является **индивидуальная консультация**. Консультации могут быть устными и письменными, плановыми и внеплановыми, с разнообразной тематикой. К консультации нужно готовиться заранее, изучая специальную литературу. Индивидуальная консультация должна способствовать созданию хорошего контакта между родителями и учителем.

Большое значение в работе учителя-дефектолога с родителями имеет **беседа**. Ее лучше всего использовать в целях предупреждения конфликтных ситуаций, для налаживания взаимоотношений между родителями и детьми. На беседы родители приходят достаточно часто в школу. Считается, что во время беседы педагог должен больше слушать и слышать, а не давать рекомендации воспитания и назидания. Откровенная и доверительная беседа приводит, как правило, к определенному результату, а само откровение и доверие родителей, как говорится, дорогого стоит.

Положительно относятся родители к такой форме взаимодействия, как **круглый стол**. Эта форма отличается от собрания тем, участники свободно общаются на заданную тему друг с другом. Темой подобных заседаний могут быть такие, как «Мотивация учения, интересы ребенка, его жизненные планы», «Совместная забота о здоровье детей», «Предупреждение и преодоление конфликтов со сверстниками, взрослыми». Целесообразно использовать такие методы, как дискуссионные вопросы, анализ педагогических ситуаций, сообщения специалистов по теме. Здесь можно показать открытое занятие или фрагмент урока в видеозаписи, организовать выставку литературы, работ учащихся и т.д.

**Анкетирование** – техническое средство конкретного социального исследования. Проводится в начале учебного года, перед собраниями или по необходимости. Анкетирование помогает родителям серьезнее задуматься на ту или иную тему, оценить свои педагогические возможности, стиль взаимоотношений с ребенком, а так же выявить педагогам проблемы семьи.

В своей работе учителя-дефектологи нашей школы используют и нетрадиционные формы работы с родителями, такие как:

- совместные досуги, праздники, конкурсы;
- педагогическая гостиная с чаепитием;
- совместные спортивные мероприятия;
- дни открытых дверей, открытые показы уроков и других видов деятельности;

– педагогические ситуации. Сначала родители должны сами решить ситуацию, а потом обсудить и определить правильное ее решение.

Семья и школа играют главную роль в жизни ребенка, и от того, как он себя в них чувствует, зависит его развитие как личности. Важным моментом в предупреждении возникновения проблемных ситуаций является установление личного контакта педагога с родителем, информирование о том, чему научился ребенок, каких успехов достиг, где нужна помощь от родителей. Отсутствие информации порождает у родителей желание получить ее из других источников, например родителей, что может негативно сказаться на взаимоотношениях. Не нужно бояться «проблемных родителей», нужно искать пути установления взаимодействия.

## **Литература**

1. *Гордеева, Т. В.* Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития (методические рекомендации) / Т. В. Гордеева, Г. А. Мишина // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 60–65.
2. *Мишина, Г. А.* Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития (методические рекомендации) / Г. А. Мишина // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 60–64.
3. *Московкина, А. Г.* Изучение стереотипов отношения к умственно отсталому ребенку учителей и родителей / А. Г. Московкина, Е. В. Пахомова, А. В. Абрамова // Дефектология. – 2000. – № 2. – С. 38–41.
4. *Стребелева, Е. А.* Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева, А. В. Закрепина // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 3–11.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОСНОВНЫХ ФОРМ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕГРИРОВАННЫХ КЛАССОВ**

Ракутова Ирина Владимировна

старший преподаватель кафедры психологии учреждения образования  
«Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»  
(г. Могилев, Беларусь)

На регуляцию поведения личности непосредственное влияние оказывает самооценка, которая рассматривается как сложный психологический феномен, функционирующий как личностное образование (Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, А.И. Липкина, К.К. Платонов и др.) и компонент самосознания (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, П.Р. Чамата, И.И. Чеснокова и др.).

Являясь важнейшим психологическим фактором формирования личности, самооценка оказывает влияние на развитие учебной деятельности учащихся (Б.Г. Ананьев, А.В. Захарова, Е.И. Савонько, Г.А. Цукерман и др.). В тоже время в исследованиях отмечается, что самооценка во многом определяется условиями обучения школьников (Т.Ю. Андрущенко, Л.И. Божович, А.И. Липкина, И.Н. Чаус и др.). Это делает чрезвычайно актуальной задачу психологического изучения развития самооценки младших школьников в условиях образовательной интеграции.

Имеющиеся исследования белорусских авторов по проблеме совместного обучения (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, С.Ф. Левяш, В.Ч. Хвойницкая и др.) лишь опосредованно касаются вопроса развития личности учащихся интегрированных классов с нормальным интеллектуальным развитием в контексте проблем учащихся с особенностями психофизического развития: социальной адаптации, межличностных отношений, содержания обучения и коррекционной работы.

Анализ исследований по обозначенной проблеме не позволяет определить особенности развития самооценки младших школьников в интегрированных классах, в частности, таких ее характеристик как основные формы, согласованность с ожидаемыми оценками значимых других, обоснованность, развитие и функционирование которых наиболее чётко можно проследить в младшем школьном возрасте.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей развития самооценки младших школьников интегрированных классов.

Исходя из поставленной цели, одна из задач состояла в том, чтобы выявить особенности развития и взаимодействия основных форм функционирования самооценки – общей и частной – у младших школьников.

Цель и задачи исследования предопределили выбор методов, позволяющих изучить особенности самооценки младших школьников: оценочное шкалирование, метод экспериментальных проб, опрос, элементы контент-анализа, статистические методы обработки экспериментальных данных.

Полученные результаты позволили обозначить ряд **общих особенностей самооценки** младших школьников интегрированных классов, характерных для учащихся с нормальным интеллектуальным развитием и учащихся с трудностями в обучении (нарушениями психического развития), обусловленными задержкой или расстройством психического развития):

- в условиях интегрированного обучения общая самооценка большинства младших школьников высокая, что отражает общее положительное самоотношение. При этом с возрастом значительно увеличивается число средних общих самооценок, что наиболее выражено на третьем году обучения и обусловлено накоплением у школьников представлений о себе, связанных, в первую очередь, с учебной деятельностью;

- чем старше школьники, тем более выраженными становятся процессы дифференциации основных форм самооценки, избирательности их взаимодействия. Корреляционные связи между самооценочными критериями наполнены адекватным содержанием: в первую группу входят качества, связанные с учебной деятельностью (умный, внимательный), во вторую – с социальной компетентностью (вежливый, трудолюбивый, послушный), необходимые для общения, в третью – нравственные качества (честный, добрый);

- периодом разделения общей самооценки и системы частных самооценок является четвертый год обучения в школе (отсутствует значимая корреляционная связь между формами самооценки), что для младших школьников из других условий обучения не свойственно.

В развитии самооценки младших школьников интегрированных классов с трудностями в обучении (нарушениями психического раз-

вития, обусловленными задержкой или расстройством психического развития) наряду с характеристиками, свойственными их нормально развивающимся сверстникам, присутствуют **отличительные черты**, которые проявляются в развитии системы частных самооценок:

– для младших школьников с трудностями в обучении характерно «полярное» (высокое или низкое) оценивание собственных качеств, которое с возрастом постепенно уходит и приводит самооценку к среднему уровню. В тоже время для учащихся с нормальным интеллектуальным развитием характерны стабильные средние частные самооценки на протяжении всего периода обучения в начальных классах;

– учащиеся с трудностями в обучении ниже оценивают свой ум и способности, что объясняется осознанием детьми своих более низких учебных результатов и ожиданием низких оценок от педагогов;

– в отличие от своих нормально развивающихся сверстников школьники с трудностями в обучении выше оценивают себя по таким качествам, как аккуратность, трудолюбие и вежливость. Высокие самооценки по данным качествам могут рассматриваться как проявление спонтанной коррекции самооценки, низкой по учебно-интеллектуальным качествам;

– с возрастом повышается избирательность частных самооценок, наблюдается уход от «полярных» (высоких либо низких) самооценок. Наиболее четко это проявляется при самооценке ума: сокращение низких и высоких самооценок и увеличение средних происходит в четвертых классах, «ум» выделяется в обособленный фактор, что характеризует дифференциацию самооценки и конкретизацию представлений о ее содержании.

Таким образом, основные формы функционирования самооценки – общая самооценка и система частных самооценок – характеризуются общими и специфическими особенностями развития и взаимодействия на протяжении младшего школьного возраста в условиях интегрированного обучения. Младшим школьникам интегрированных классов присущ высокий уровень общей самооценки. Процессы дифференциации общей и частных самооценок становятся выраженными к концу младшего школьного возраста, что проявляется в приобретении ими независимости друг от друга, избирательности во взаимовлиянии, росте средних самооценок. Периодом разделения общей самооценки и системы частных самооценок является четвертый год обучения в школе.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Савченко Светлана Николаевна

учитель-дефектолог государственного учреждения образования  
«Средняя школа № 1 г. Шклова» (г. Шклов, Беларусь)

Ориентируясь на новые требования к организации образовательного процесса, наша школа активно использует различные инновационные технологии, такие как: арт-технологии, информационно-коммуникационные технологии и др., повышая тем самым не только уровень профессиональной компетенции учителя, но и расширяя кругозор, развивая индивидуальные способности школьников.

Арт-педагогика – это особое направление в педагогике, где обучение, развитие и воспитание личности ребенка осуществляется средствами искусства в любом преподаваемом предмете. Данная дисциплина, отходя от приемов традиционной системы образования, трактует непосредственное творческое взаимодействие педагога, ученика и родителей. Ценно здесь то, что и педагог, и дети, и родители являются носителями культуры, а арт-педагогика позволяет плодотворно работать с различными категориями учеников. Арт-педагогика формирует стремление к тому, чтобы обучение перешло в самообучение, воспитание – в самовоспитание, а развитие – непосредственно в саморазвитие.

Арт-технология – наиболее древняя естественная форма изменения эмоционального состояния, которой многие люди пользуются, чтобы снять психическое напряжение, успокоиться, сосредоточиться.

Арт-технология создает условия для творчества, развития, обретения уверенности в себе и раскрепощенности.

Арт-технология – это обучение интеллектуальной деятельности средствами художественного творчества.

Принципы арт-педагогики опираются на традиционные классические общепедагогические принципы, принципы специальной подготовки, принципы художественно-эстетического развития: принцип гуманистической направленности педагогического процесса, социально-личностного развития личности, принцип дифференцированного и индивидуального подхода, учета возрастных особенностей ребенка, принцип образовательной рефлексии, личностного целеполагания, принцип выбора индивидуального маршрута, интегративной связи предметов, продуктивного обучения, креативности.

Основными задачами арт-педагогики являются:

- формирование осознания ребенком себя как личности, принятие себя и понимание собственной ценности как человека;
- осознание своей взаимосвязи с миром и своего места в окружающем социокультурном пространстве;
- творческая самореализация личности.

Специальные образовательные технологии в арт-педагогике направлены на решение задач художественного развития ребенка, облегчение процесса учения, мыслительной деятельности. Они содействуют сохранению целостности личности, т.к. соединяют интеллектуальное и художественное восприятие мира, приобщают учащихся к духовным ценностям через целостную сферу искусства, вооружают педагога системой приёмов, обеспечивающих радостное вхождение в систему знаний, содействуют развитию всех органов чувств, памяти, внимания, интуиции, содействуют адаптации личности в современном противоречивом мире.

Арт-педагогика представляет собой обобщение опыта применения искусства в качестве средства комплексного воспитательного, развивающего и коррекционного воздействия на детей с нарушениями в развитии (дети с проблемами слуха, зрения, речи, трудностями в обучении, нарушениями поведения, интеллектуальной недостаточностью, нарушением опорно-двигательного аппарата). При этом арт-терапию как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства и позволяющих путем стимулирования художественно-творческих проявлений осуществлять психокоррекцию.

Арт-терапия включает такие формы, как изотерапия, библиотерапия, кинезиотерапия, музыкотерапия и некоторые другие.

В своей работе мы чаще используем приёмы изотерапии, как на различных этапах урока (объяснение нового материала, закрепление, повторение), так и на занятиях по развитию познавательной деятельности.

Изотерапия – это направление арт-терапии, применяющее в своей работе методы изобразительного искусства. В изотерапии применяют самые разнообразные материалы:

- краски (пальчиковые, акварельные, гуашь), карандаши, восковые мелки, пластилин, тесто-пластилин;
- бумага для рисования различных оттенков и форматов, картон;
- кисти разных размеров, губки для закрашивания, кусочки шерсти, клей, скотч, различные крупы;
- природный материал: кора, листья, семена, цветки, мох и мн. др.

Приемы изотерапии используются для создания положительной мотивации. Они помогают преодолеть страхи у детей перед трудностями, помогают создать ситуацию успеха, а также воспитывает чувство взаимопомощи, взаимовыручки, помогают развивать фантазию, используя различные цветовые гаммы и материалы для работы. Арт-приемы имеют огромное коррекционное значение при развитии мелкой моторики рук.

Арт-терапия в арт-педагогике показывает, что искусство развивает личность, расширяет общий и художественный кругозор учеников, реализует познавательные интересы детей. Арт-педагогика позволяет проблемным детям ощутить мир во всем его богатстве и многообразии, а через художественные виды деятельности научиться его преобразовывать. Искусство является, с одной стороны, источником новых позитивных переживаний ребенка, рождает креативные потребности, способы их удовлетворения в том или ином виде, а с другой стороны является средством реализации социально-педагогических технологий.

Использование арт-технологии дает возможность:

- расширить и углубить уровень познавательной активности;
- пробудить в учащихся стремление к углубленному изучению учебного материала, развивать творческие способности учащихся;
- повысить качество образовательного процесса;

Уроки с использованием арт-технологий имеют дидактическое достоинство: создается эффект присутствия «Я это видел», проявляется интерес, желание узнать и увидеть больше.

Компьютеризация вносит свои коррективы и входы к воспитанию и образованию детей с особенностями психофизического развития. Ребёнок может овладеть информационными технологиями уже в младшем школьном возрасте. Но успех этого приобщения возможен в том случае, если компьютерные средства станут подлинными средствами его деятельности, т.е. орудиями его повседневного общения, игры, посильного труда, конструирования, художественной и других видов творческой деятельности.

С внедрением компьютерных технологий в обучение детей с особенностями развития в специальном образовании открываются перспективы роста и возможностей социальной адаптации, коммуникации, доступа к образованию, повышения уровня достижений, расширения сфер будущей трудовой деятельности.

В качестве средства обучения, воспитания и развития учащихся с особенностями психофизического развития компьютеры применимы

практически во всех сферах учебно-воспитательного процесса: на уроках, кружковых, факультативных занятиях, для самостоятельной работы учащихся. Они служат активизации учебной деятельности, индивидуализации обучения, экономии времени, контролю знаний и другим целям.

Формы использования компьютерных технологий на уроках в интегрированных классах.

Работа с мультимедийными пособиями (дает возможность разнообразить формы работы на уроке за счет одновременного использования иллюстративного, статистического, методического, а также аудио- и видеоматериала).

Использование компьютерной презентации – это и уроки объяснения нового материала в диалоговом режиме, и урок-лекция, и урок-обобщение, и интегрированный урок, и урок-презентация, и урок дискуссия.

Использование компьютерных форм контроля предполагает возможность проверки знаний учащихся (на разных этапах урока, с разными целями), что позволяет быстро и эффективно зафиксировать уровень знаний по теме, объективно оценивая их глубину.

Поиск дополнительной информации при подготовке к уроку (через поисковые системы Интернета находятся и художественные, и литературоведческие тексты, биографические материалы, фотодокументы, иллюстрации).

Таким образом, внедрение новых информационных технологий в систему специального образования предполагает не обучение детей основам информатики и вычислительной техники, а комплексное преобразование «среды обитания», создание новых научно обоснованных средств, для развития ребенка, его творческой деятельности, в том числе специальных компьютерных программ и современных педагогических методов их использования.

## Литература

1. *Захарова, И. Г.* Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
2. *Киселева, М. В.* Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселева. – СПб., 2007. – 160 с.
3. *Копытина, А. И.* Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытина. – СПб., 2002. – 368 с.
4. *Михеева, Е. В.* Информационные технологии в профессиональной деятельности / Е. В. Михеева, О. И. Титова. – М. : Академия, 2014. – 416 с.

## **КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДОШКОЛЬНИКАМИ, СТРАДАЮЩИМИ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ**

Скубилова Анна Александровна

учитель-дефектолог государственного учреждения образования  
«Ясли-сад № 82 г. Могилева», бакалавр педагогических наук  
(г. Могилев, Беларусь)

В начале своей педагогической деятельности в специальной группе для детей с тяжелыми нарушениями речи, я столкнулась с рядом трудностей. У таких воспитанников быстро ослабевал интерес к предлагаемым стандартным играм и заданиям, что нередко приводило к отказу от их выполнения. Кроме того, у детей отмечалось недоразвитие некоторых психических функций, недостаточно развитая артикуляторная и ручная моторика, имелись нарушения ориентировки в пространстве, дети в целом были моторно неловки. В сложившейся ситуации я поняла, что необходимо изменить привычный стереотип занятия.

Древняя китайская пословица гласит: «Люди могут забыть слова, которые вы им говорили, но они никогда не забудут чувств, которые вы у них вызвали». Именно радость, являясь сутью детского восприятия мира, представляет собой единственную жизненную энергию, которая всегда и везде работает эффективно и поэтому, прежде всего, нужна в современной педагогике.

Музыка оказывает огромное влияние на развитие и воспитание детей. Данный вид искусства воздействует, прежде всего, на эмоциональную сферу человека и при правильном подборе композиций может стать одним из эффективных методов работы с дошкольниками, в том числе и с детьми, имеющими нарушения в развитии [1].

Кроме того, у музыки и речи одна первооснова – интонация. Речевая интонация выражает чувства, настроения говорящего человека точно так же, как и музыкальная интонация.

Движение – естественная потребность детей, залог их здоровья, физического и психического развития. Посредством движения дети познают окружающий мир, в движении находят выход своей неумной энергии, фантазии. Двигательная активность стимулирует эмоции и другие виды активности.

Логоритмика, как синтез «музыки-речи-движения» является мощным вспомогательным средством для эффективной работы по коррекции различных нарушений речи дошкольников.

Под логопедической ритмикой понимается система двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с музыкой и произнесением определенного речевого материала (фраз, слов, слогов, звуков) [2].

Научные исследования по данной проблеме (Г.А. Волкова, О.М. Кислякова, И.Н. Скрыпник) показали, что логоритмика является эффективным средством развития музыкально-ритмических способностей, двигательных навыков, оптико-пространственных, слуховых функций, ручной и артикуляционной моторики, познавательных процессов, творческих способностей, коррекции эмоционально-волевой сферы, а также речевой функциональной системы.

В своей работе я попыталась создать некий симбиоз различных теоретических взглядов на проблему использования логопедической ритмики для коррекции речевых нарушений у дошкольников; адаптировать имеющийся практический материал для работы с детьми с общим недоразвитием речи.

В работе с детьми, посещающими специальную группу, важным звеном коррекции является логопедическая ритмика. Логопедическая ритмика – комплексная методика, включающая в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания. Она стоит на трех китах – движение, музыка, речь и способствует преодолению самых разнообразных речевых расстройств [3].

Сущность логопедической ритмики включает содержание таких понятий как движение, двигательное умение, двигательный навык, психомоторное развитие, ритм, ритмика, музыкальный ритм, музыкально-ритмическое чувство, музыкально-двигательное воспитание, подвижные игры, кинезитерапия, лечебная ритмика, логопедическая ритмика. Все понятия связаны между собой.

Элементы логоритмики включаются в занятия по развитию речи и планируются согласно лексическим темам. Это позволяет при необходимости провести перед занятием подготовительную работу: разучить упражнения на координацию движений с речью, пальчиковую гимнастику, применяя при этом динамические паузы. Занятие строится в форме единой сюжетной линии. Вовлечение детей в сюжет является для них эмоционально значимым, позволяет раскрыть их личностные качества, преодолеть речевой негативизм, воспитывает чувство коллективизма.

Равномерное распределение психомоторной и речевой нагрузки на воспитанников в ходе занятия достигается путем чередования раз-

личных видов деятельности и позволяет поддерживать внимание и работоспособность детей на протяжении всего занятия. Частая смена и, соответственно, новизна заданий увеличивают концентрацию внимания, снижают утомляемость дошкольников; дозированность заданий способствует прочности усвоения материала [4].

Актуальным для эффективности логопедической коррекции является использование средств логоритмики в наиболее доступных для данной категории детей формах (отраженное воспроизведение движений за учителем-дефектологом, игровой характер заданий). Доступность материала позволяет детям быстро освоить его, сократить временные затраты на его изучение и способствует динамичному и непрерывному проведению занятия.

От детей с низким уровнем и с грубыми нарушениями произносительной стороны не следует требовать точного воспроизведения речевого материала; основной упор делается на включение ребенка в выполнение движений, на развитие умения сохранять ритмический контур слов, предложений.

В содержание логопедических занятий включены рекомендуемые Г.А. Волковой следующие виды работы: общеразвивающие упражнения (ритмическая разминка), упражнения на координацию движений с речью и музыкой, развитие чувства ритма, различных сторон внимания и памяти, пальчиковая и артикуляционная гимнастика, дыхательные и голосовые упражнения, слушание и пение, упражнения на регуляцию мышечного тонуса, различные игры, релаксация.

Упражнения на координацию движений с речью проводятся как с музыкальным сопровождением, так и без него. Предусматриваются различные варианты выполнения упражнений: пропевание хором с одновременным выполнением движений; слова произносит часть детей или один ребенок, а движения выполняются совместно.

Для развития мелкой моторики применяются упражнения, способствующие тренировке дифференцированных и точных движений пальцев рук, но не представляющие особой сложности для выполнения. Это облегчает процесс контроля и оказания помощи со стороны педагога при коллективном выполнении пальчиковой гимнастики.

При проведении артикуляционно-мимической гимнастики используются упражнения, тренирующие движения языка, губ, щек, нижней челюсти; практикуются задания для создания базы свистящих (1–2-й периоды средней группы), затем шипящих (3-й период средней и 1-й период старшей группы), соноров (2–3-й периоды старшей группы).

В ходе дыхательных упражнений отрабатывается диафрагмальный тип дыхания, продолжительный и направленный речевой выдох, а также другие виды вдохов и выдохов и их соотношений. Мимические и фонетические упражнения проводятся как отдельный вид работы, так и в процессе психогимнастических этюдов.

Пение как этап занятия предполагает исполнение попевок, изученных на музыкальных занятиях песен, 1-2 куплетов новой песни, параллельное со слушанием подпевание.

Для слушания подбираются разнообразные по характеру музыкальные произведения с учетом их эмоционального воздействия. Дети учатся слышать и различать музыку по характеру, темпу, жанру, узнавать звучание отдельных музыкальных инструментов, сольного и группового пения. Также используются аудиозаписи со звуками живой природы, голосами животных, птиц, аудиосказки с шумовым эффектом.

В занятия включаются речевые игры различных видов: подвижные, хороводные, игры-этюды, игры-диалоги с постепенным увеличением речевой нагрузки.

Завершающим этапом любого занятия являются релаксационные упражнения. Цель этих упражнений – сосредоточение внимания детей на физических ощущениях в состоянии расслабления. В процессе релаксационных упражнений дети чаще лежат на ковре или сидят на стуле. Функция педагога сводится к контролю за правильным диафрагмальным дыханием, расслаблением мышц рук, ног, шеи.

В занятия включаются и интегративные виды работы. Они требуют достаточного уровня волевой регуляции и самоорганизации, что изначально не характерно для детей с нарушениями речи, поэтому используются не так часто и преимущественно с детьми старшего дошкольного возраста.

Таким образом, систематическое включение элементов логопедической ритмики в систему коррекционной работы в дошкольном учреждении открывает дополнительные возможности для успешного развития и обучения детей с тяжелыми нарушениями речи. Практический опыт использования логопедической ритмики на занятиях по развитию речи показал, что логоритмика является хорошим дополнением к традиционным логопедическим занятиям и очень эффективна в работе с детьми, страдающими общим недоразвитием речи.

## Литература

1. *Анищенкова, Е. С.* Логопедическая ритмика для развития речи дошкольников : пособие для родителей и педагогов / Е. С. Анищенкова. – М. : Астрель, Владимир, 2010. – 62 с.
2. *Бабушкина, Р. Л.* Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Р. Л. Бабушкина, О. М. Кислякова; под ред. Г. А. Волковой. – СПб. : КАРО, 2005. – 176 с.
3. *Власова, Т. М.* Фонетическая ритмика в школе и в детском саду : практикум по работе со слабослышащими детьми / Т. М. Власова. – М. : Учебная литература, 1997. – 37 с.
4. *Волкова, Г. А.* Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – М. : Просвещение, 1985. – 127 с.

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Ступакова Жанна Михайловна

начальник отдела охраны прав детства и специального образования учреждения образования «Могилевский государственный областной институт развития образования» (г. Могилев, Беларусь)

Специальное образование в своём развитии прошло несколько этапов, в рамках которых система образования по-разному отвечала на потребности детей с особенностями психофизического развития. В некоторых случаях специальное образование дополняло общее образование, в других – эти две области не пересекались вовсе. Современная педагогическая наука пришла к выводу о целесообразности включения детей с ОПФР в общую систему образования, то есть обучать их в общеобразовательных, а не специальных школах.

На необходимость вовлечения детей с особенностями психофизического развития в среду нормально развивающихся сверстников еще указывал Л.С. Выготский: «Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми».

Специальное образование стало частью общего образования благодаря такому подходу как «интеграция». В Кодексе об образовании Республики Беларусь (ст. 2) обозначены основные направления государственной политики в сфере образования: «Обеспечение доступности образования, в том числе лицам с особенностями психофизического развития в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями, на всех уровнях основного образования и при полу-

чении дополнительного образования; создание специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития и оказание этим лицам коррекционно-педагогической помощи» [1].

Характерной для системы специального образования Республики Беларусь чертой является получение образования большинством детей с особенностями психофизического развития в учреждениях основного образования. По данным Министерства образования по отношению к общему количеству детей с ОПФР лишь 11% обучаются в учреждениях специального образования, остальные получают образование и коррекционно-педагогическую помощь в условиях образовательной интеграции.

В 2015 году в Республике Беларусь принята «Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь», которая подразумевает доступность образования для всех детей с особыми потребностями в плане приспособления к их различным нуждам.

Обучение детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательных школах приводит к тому, что вопросы выявления трудностей обучения, их диагностики и преодоления выходят из сферы компетенции учителя-дефектолога и становятся неотъемлемой составляющей профессиональной компетенции всех педагогов школы, и особенно учителей начальных классов. Однако, как показывает практика, учитель часто оказывается бессилем перед возникшими у учащихся трудностями в формировании учебных навыков. Некомпетентность педагога можно рассматривать как следствие существующей в настоящее время системы подготовки учителя-профессионала исключительно в рамках своей узкой специальности без привлечения обширных знаний смежных дисциплин, без которых современный образовательный процесс уже не может быть состоятельным.

*Информационно: «Подготовка кадров ведется как в направлении общей подготовки педагогических кадров нового типа, ориентированных на широкое понимание инклюзии, владеющих компетенцией обеспечения комплексного сопровождения всех обучающихся, в том числе и с особенностями психофизического развития; так и специальной подготовки педагогических работников, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в условиях инклюзивного образования» (Концепция инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь) [2].*

Кроме того, школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, детей, для обучения которых достаточными являются типовые методы педагогической работы. Большая часть учителей массовой школы не готова к работе с детьми с особенностями психофизического развития, затрудняются в оказании необходимой коррекционно-образовательной помощи этим детям и их родителям. У педагогов появляются такие психологические «барьеры» как: страх перед неизвестным, страх вреда интеграции для остальных участников образовательного процесса, профессиональная неуверенность и психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми.

Кроме того, многие родители с настороженностью относятся к идее совместного обучения детей, опасаясь, что это негативно скажется на успеваемости обычных учащихся.

Очевидно, что сложившаяся ситуация требует совершенствования системы подготовки и переподготовки педагогов, особенно учителей начальных классов, чья профессиональная компетентность может оказаться решающим фактором оказания своевременной и адекватной коррекционной помощи детям с особенностями психофизического развития на первом этапе обучения.

В ходе опроса педагогов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития, на вопрос: «Что необходимо для формирования профессиональных компетенций педагогов в вопросах организации интегрированного обучения и воспитания детей?» – были получены следующие ответы:

- необходима организация специального повышения квалификации данных категорий педагогов по вопросам организации интегрированного обучения и воспитания;

- необходимо распространение методических разработок коррекционных занятий (уроков) по различным предметным областям программ для различных категорий детей с особенностями психофизического развития;

- необходима организация обмена опытом педагогов, реализующих на практике идеи интегрированного обучения и воспитания на уровне дошкольного и общего среднего образования [3].

Задачи профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования:

- обеспечивать принятие ценностей инклюзивного образования как основы инклюзивной педагогической культуры;

– способствовать пониманию необходимости реализации гуманистического подхода в образовательном и социальном пространстве, развитию толерантного отношения будущих педагогов к участникам инклюзивного образовательного пространства;

– формировать инклюзивное педагогическое мышление, психолого-педагогическую и социальную готовность к работе с детьми с особенностями психофизического развития в условиях основного (инклюзивного) образования;

– обеспечивать овладение компетенциями, позволяющими эффективно организовывать и реализовывать образовательный процесс в условиях инклюзивного образования, взаимодействовать со всеми его участниками;

– обеспечивать овладение педагогами необходимыми компетенциями для решения задач социализации «особых» детей, организации совместной деятельности, сотрудничества, общения всех детей, создания оптимальных условий для развития личности каждого ребенка;

– организовывать эффективное социальное партнерство педагогов, родителей, специалистов для решения задач обучения, воспитания, сопровождения детей в условиях инклюзивного образования [4].

С целью нормализации сложившейся ситуации сотрудниками отдела охраны прав детства и специального образования УО «Могилевский государственный областной институт развития образования» организуется повышение квалификации для воспитателей групп интегрированного обучения и воспитания, учителей классов интегрированного обучения и воспитания, учителей учебных предметов учреждений общего среднего образования, где рассматриваются актуальные вопросы организации обучения и воспитания детей в условиях образовательной интеграции.

Кроме того, специалисты отдела организуют рассмотрение наиболее актуальных проблем организации обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в рамках обучающих курсов. В целях повышения компетенции руководителей учреждений образования в вопросах создания условий для обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития было принято решение о проведении серии семинаров для данной категории педагогических работников.

Таким образом, внедрение идей инклюзивного образования позволит включить детей с ОПФР в совместную со сверстниками деятельность, реализовать одну из основных целей специального образова-

ния – успешную адаптацию к условиям социальной среды, т.е. понимание и принятие целей, ценностей, правил, поведенческих норм и стилей поведения, принятых в обществе, приведет к созданию не только толерантного, но и сильного, благодаря внутренней культуре и ответственности его членов, государства.

### Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Специальная адукацыя. – № 5. – С. 3.
3. Лисовская, Т. В. Компетентностный подход во включенном (инклюзивном) образовании / Т. В. Лисовская // Дэфекталогія. – 2005. – № 5. – С. 17–23.
4. Овчинникова, Т. С. К вопросу изучения опыта инклюзивного образования / Т. С. Овчинникова [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-14/prilozhenie>. – Дата доступа: 12.04.2012.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА СЕТЕВОГО СЕРВИСА TAGXEDO-CREATOR «ОБЛАКО СЛОВ» В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С УЧАЩИМИСЯ С ОПФР

Судак Елена Михайловна

учитель-дефектолог государственного учреждения образования  
«Средняя школа № 21 г. Могилева»;

Олихвер Ирина Алексеевна

учитель-дефектолог государственного учреждения образования  
«Средняя школа № 21 г. Могилева» (г. Могилев, Беларусь)

Нынешнему динамическому обществу нужен учитель, который способен быстро адаптироваться в сложных условиях профессиональной и социальной действительности, самостоятельно принимать решения, ориентированные на успех, стремящийся к вариативному изменению хода и содержания педагогической деятельности.

Актуальным в специальном образовании становится эффективное использование информационно-коммуникационных технологий, как способ получения знаний в современном формате [1].

Учителя-дефектологи пункта коррекционно-педагогической помощи государственного учреждения образования «Средняя школа № 21

г. Могилева» прибегли к компиляции методики коррекции общего недоразвития речи Т.А. Ткаченко [2], методической концепции А.В. Ястребовой и Т.П. Бессоновой [3] по коррекции нарушений устной и письменной речи у учащихся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи и возможностей сетевого сервиса Tagxedo-Creator «Облако слов».

Для работы с сервисом Tagxedo понадобится: компьютер (PC или Mac), интернет-соединение для выхода на <http://www.tagxedo.com>, установка программы Microsoft Silverlight [4], текст с выбранного места или слова (или символы), которые нужно ввести.

Учителями-дефектологами Е.М. Судак, И.А. Олихвер был определен коррекционно-развивающий потенциал сетевого сервиса Tagxedo-Creator «Облако слов» применительно к коррекции нарушений устной и письменной речи у учащихся 1-2 классов с нерезко выраженным общим недоразвитием речи по следующим направлениям:

1. Автоматизация поставленного звука в слогах.
2. Автоматизация поставленного звука в словах.
3. Автоматизация поставленного звука в предложениях.
4. Работа с деформированным словом (добавление гласных, анаграммы, дописывание элементов букв, имеющих кинетическое сходство);
5. Работа с деформированным предложением.

По первым трем направлениям авторами разработан дидактический материал для устранения недостатков звукопроизношения по методике коррекции общего недоразвития речи Т.А. Ткаченко [2] (см. Приложение 1).

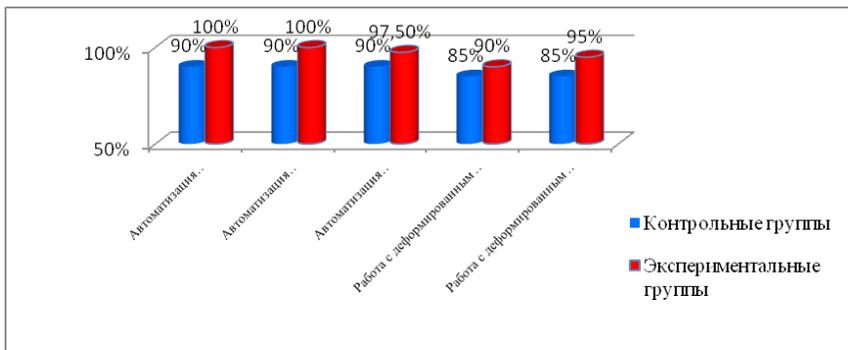
По четвертому и пятому направлению создана серия дидактических заданий с опорой на методическую концепцию А.В. Ястребовой и Т.П. Бессоновой [3] (см. Приложение 2).

Для выяснения эффективности использования серии авторских дидактических заданий, созданных с помощью сетевого сервиса Tagxedo-Creator «Облако слов», в коррекционно-педагогической работе учителя-дефектолога пункта коррекционно-педагогической помощи, в 2014/2015 учебном году и в 2015/2016 учебном году проведено обследование учащихся экспериментальных и контрольных групп, в ходе которого выяснилось, что у учащихся экспериментальных групп :

- значительно повысился уровень сформированности познавательной мотивации учащихся на коррекционно-развивающих занятиях;
- сократился период автоматизации поставленных звуков;

– уменьшилось количество специфических ошибок при чтении и письме в работе с деформированным словом, предложением.

### Сравнительный анализ экспериментальных и контрольных групп учащихся с НВОНР за 2014/2015, 2015/2016 учебные годы



## Приложение 1

### Автоматизация поставленных звуков в словах.

#### Дидактический материал для учащихся 1-2-х классов с нерезко выраженным общим недоразвитием речи



Рис. 1. «Облако-утенок» из слов

На этапе автоматизации звука [Ж] в словах учитель-дефектолог создает «облако-образ» из слов с автоматизируемым звуком. Например: *бумажный, художник, нужно, тревожный, дружба, багажный, дождик, важный, пирожное, бульжик*. Учащимся предлагается найти в «облаке-утенке» все неповторяющиеся слова, обведя в них букву Ж кружочком, четко их проговаривая (рис. 1).

Аналогично, на этапе автоматизации звука [С] в словах учитель-дефектолог создает «облако-образ» из слов с автоматизируемым звуком (рис. 2).

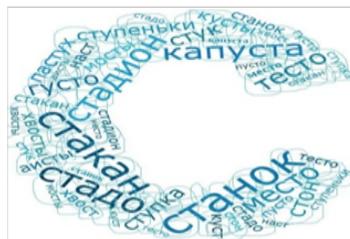


Рис. 2. «Облако-буква С» из «зашумленных» слов



## Литература

1. *Варенова, Т. В.* Психолого-педагогические основы формирования профессиональной мобильности учителя-дефектолога / Т. В. Варенова // Специальная адукацыя. – 2015. – № 3. – С. 26–32.
2. *Ткаченко, Т. А.* Логопедические упражнения / Т. А. Ткаченко. – М. : Эксмо, 2005. – 224 с. – С. 207.
3. *Ястребова, А. В.* Обучаем читать и писать без ошибок / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М. : АРКТИ, 2007. – 360 с. – С. 73–161.
4. Национальный Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.tagxedo.com>

## ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

Томашева Елена Петровна

старший преподаватель кафедры психолого-педагогических дисциплин учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»;

Габьева Лариса Леонидовна

старший преподаватель кафедры психолого-педагогических дисциплин учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова» (г. Могилев, Беларусь)

В настоящее время в Республике Беларусь активно осуществляются преобразования в национальной системе специального образования. Так, расширяется интегрированное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития, а также создаются условия для развития инклюзивного образования. В связи с этим остро встает вопрос о совершенствовании профессиональной подготовки педагогических кадров, в том числе и учителей-логопедов, которым предстоит работать с детьми данной категории, как в условиях специальных образовательных учреждений, так и условиях альтернативных форм образования: интегрированного обучения, инклюзивного образования.

В современных государственных образовательных стандартах особое внимание уделяется формированию ключевых профессиональных компетенций у студентов-логопедов. Для успешного решения данной задачи необходимым является внедрение инновационных образовательных технологий.

Широкое применение инновационных технологий, т.е. новых методов и приемов взаимодействия преподавателей и студентов, способствует повышению интереса студентов к образовательному процессу, развитию у них творческих способностей, формированию умения нестандартно мыслить, что, в целом, повышает уровень конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

Проблеме инновационных образовательных технологий посвящены многочисленные исследования (И.П. Подласый, В.Д. Симоненко, В.В. Шапкин, В.И. Андреев, В.А. Сластенин и др.) [1].

К инновационным технологиям обучения относятся: интерактивные технологии обучения и информационные (компьютерные) технологии.

Актуальность преподавания с применением инновационных методов обучения связана с современными требованиями образовательных стандартов высшего образования третьего поколения к результатам освоения образовательных программ, сформулированных как развитие общекультурных и профессиональных компетенций. В образовательных стандартах подчеркивается, что реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование активных и интерактивных форм проведения занятий.

Для успешного выбора инновационных технологий необходимо учитывать следующие факторы: закономерности и принципы образования; общие и конкретные образовательно-воспитательные задачи; индивидуальные особенности студентов; особенности методики преподавания конкретной учебной дисциплины; взаимоотношения преподавателя и студента; материально-техническое обеспечение, наличие оборудования, наглядных пособий, технических средств; особенности личности преподавателя, его квалификация [2].

В процессе подготовки студентов-логопедов на факультете педагогики и психологии детства учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова» успешно применяются разные виды интерактивных технологий: технологии проблемного обучения, имитационные технологии обучения (неигровые и игровые), личностно-ориентированные, информационно-коммуникационные образовательные технологии.

В учебной деятельности используются разные формы интерактивного обучения: диалоговая лекция, лекция-конференция, семинар-диспут, мозговой штурм и др.

Интерактивные технологии обучения обладают целым рядом преимуществ: активизация мыслительной деятельности студентов; вовлечение студентов в процесс обучения не в качестве пассивных слушателей, а в качестве активных участников; развитие навыков анализа и критического мышления; усиление мотивации к изучению дисциплины; развитие коммуникативных компетенций у студентов; сокращение доли традиционной аудиторной работы и увеличение объема самостоятельной работы студентов; формирование и развитие умения у студентов самостоятельно находить информацию и определять уровень ее достоверности.

В традиционной модели обучения студентам предлагается усваивать большие объемы уже готовых знаний. При этом практически отсутствует необходимость разрабатывать проекты, в основе которых лежит учебная деятельность с другими студентами. С использованием интерактивных методов обучения создаются условия для включения в учебный процесс всех студентов. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

В основу технологии практических и семинарских занятий по логопедии и других специальных учебных дисциплин положен личностно-ориентированный, коммуникативно-деятельностный подход, что обеспечивает использование различных видов деятельности и моделей поведения.

Так, занятия проходят в форме активного диалога «преподаватель-студент», «студент-студент», когда проводятся, например, беседы-дискуссии или создаются и обсуждаются проблемные ситуации. Проблемные ситуации могут использоваться на всех этапах обучения: при изучении нового материала, при закреплении и контроле.

На семинарских занятиях широко применяются различные модификации деловых игр: имитационные, ролевые игры, драматизации.

Игровые методы позволяют учебный материал сделать интересным, способствуют формированию профессиональных компетенций у студентов-логопедов.

Для формирования у студентов умений оперировать понятийно-терминологическим аппаратом логопедии и других специальных учебных дисциплин значимым представляется использование следующих методов смысловторчества: «Алфавит», «Заверши фразу», а также составление и решение кроссвордов с использованием изучаемых терминов.

В процессе организации самостоятельной работы студентов-логопедов также рекомендуется использовать кейс-технологии (технологии создания проблемной ситуации на основе фактов из профессиональной реальности). Так, при анализе конкретных кейсов студенты могут попытаться определить речевое нарушение, раскрыть сложную структуру дефекта, выбрать методики логопедической работы и т.п.

На современном этапе развития высшей школы особую практическую значимость приобретает использование информационных технологий. Информационные ресурсы применяются практически на всех этапах обучения студентов-логопедов: при подготовке теоретического материала; при создании информационно-методического обеспечения по дисциплине; при разработке демонстрационных материалов для занятия; при проверке знаний. Сетевые технологии используются для предоставления электронных версий учебных изданий; полнотекстовых баз лекционных материалов; электронных версий периодических изданий; информационно-справочных и библиографических баз данных; видеоконференций; электронной почты.

Для развития профессиональных умений у студентов рекомендуется на практических занятиях моделировать ситуации профессиональной деятельности учителя-логопеда с использованием различных обучающих и специализированных компьютерных программ, которые используются в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями речи («Видимая речь», «Развитие слухового восприятия» и др.).

Для активизации и стимуляции самостоятельной деятельности студентов-логопедов на практических и лабораторных занятиях организуется просмотр и анализ мультимедийных материалов, отражающих своеобразие коррекционно-педагогического процесса в специальных образовательных учреждениях для детей с тяжелыми нарушениями

речи. Студенты учатся наблюдать, фиксировать и анализировать ход занятий, уроков, мероприятий. В результате такой работы у студентов формируются профессиональные умения: грамотно разрабатывать структуру (конспект) занятия, урока, осуществлять анализ коррекционно-педагогической деятельности специалистов, работающих с детьми с речевой патологией и др.

Таким образом, включение информационных ресурсов в образовательную среду способствует повышению уровня мотивации учебной деятельности у студентов, обеспечивает формирование информационной компетентности студентов, позволяет рационально и экономно использовать время обучения.

Итак, реализация широкого арсенала инновационных образовательных технологий позволит обеспечить повышение качества профессионального образования будущих учителей-логопедов.

### **Литература**

1. *Захарова, Н. Г.* Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. Г. Захарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
2. *Ступина, С. Б.* Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учебно-методическое пособие / С. Б. Ступина. – Саратов : Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.

## **ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

Харитоновна Елена Александровна

доцент кафедры коррекционной работы учреждения образования  
«Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,  
кандидат педагогических наук, доцент (г. Витебск, Беларусь)

В настоящее время интенсивно разрабатываются приемы и методы превентивной (предупреждающей развитие речевого нарушения) логопедии. Это направление исследования позволяет значительно повысить эффективность логопедической работы.

Реализация профилактического направления в здравоохранении, дошкольных учреждениях образования предполагает первичную и вторичную профилактику нарушений речи. В систему первичных профилактических мер включаются меры социального, педагогического и

психологического предупреждения расстройств психических функций (своевременное генетическое консультирование будущих родителей с целью предупреждения развития тех или иных отклонений в нервно-психическом и, в частности, речевом развитии ребенка; создание для будущей матери в период беременности максимально благоприятных условий; диспансеризация беременных женщин, страдающих хроническими заболеваниями, периодическая госпитализация женщин с отрицательным резус-фактором и др.; диспансеризация детей, перенесших родовые травмы; углубленные профилактические осмотры ребенка в первые годы жизни не только педиатром, но и психоневрологом, окулистом, ортопедом, оториноларингологом, стоматологом, осмотр логопедом; ограничение речевого общения ребенка в первые годы жизни с лицами, страдающими речевой патологией; достаточное эмоциональное общение; разговор с ребенком на одном языке до того времени пока он не усвоит его нормы и правила).

Известно, что нарушения речи отражаются на психическом развитии ребенка, формирования его личности и поведения (вторичные расстройства). Вторичная профилактика направлена на предотвращение вторичных расстройств.

Любая логопедическая профилактика должна опираться на нормативы развития и может быть действительна лишь при наличии у специалиста знаний о развитии ребенка (физическом, психическом, речевом).

В настоящее время становится актуальной проблема интенсивного развития логопедии младенческого и раннего возрастов. Особенно важными являются вопросы диагностики недостатков довербального развития, определения критериев раннего прогноза речевых нарушений, разработки приёмов и методов превентивной работы как пропедевтической, так и коррекционной направленности (Е.Р. Баенская, Ю.А. Разенкова, И.А. Выродова, 2002; Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, И.А. Выродова, Ю.Ю. Белякова, 2003; Ю.А. Лисичкина, 2004; Е.Ф. Архипова, 2006; Е.В. Шереметьева, 2007; Ю.В. Герасименко, 2008; О.Г. Приходько, 2009; О.Е. Громова, 2010; О.В. Югова, 2012 и др.).

Выделены два типа речевых расстройств: первый тип характеризуется выраженными нарушениями экспрессивной и легкими нарушениями импрессивной речи; для второго типа характерно нарушение импрессивной речи такой же степени тяжести как экспрессивной. Наличие у ребенка «смешанных экспрессивно-импрессивных нарушений речи» является достоверным ранним маркером неблагоприятного исхода по речевым и

когнитивным функциям. Определены достоверные прогностические критерии тяжелой речевой патологии: наличие в структуре тяжелых нарушений экспрессивной речи, импрессивных расстройств такой же степени тяжести, уровень первоначальной задержки экспрессивной, импрессивной речи, невербального интеллекта, их динамика в течение первого года от начала реабилитации, повлиять на которые возможно путем усовершенствования методов психолого-логопедической коррекции [5].

Опираясь на ранние признаки расстройств артикуляционного праксиса и дизонтогенез формирования экспрессивной речи у детей младенческого возраста с органическим поражением центральной нервной системы, можно уже к году (началу речевого развития) говорить об угрозе в отношении ОНР органического генеза. Работа по ранней профилактике и коррекции недостатков довербального развития должна охватывать следующие функции: коммуникативные; предпосылки экспрессивной и импрессивной сторон речи; артикуляционного аппарата и навыков в процессе кормления; сенсорные; мелкой и общей моторики. С детьми во время активного бодрствования необходимо проводить специальные занятия, целью которых должны являться: стимуляция и формирование сенсорных функций, сенсомоторного поведения, как интегративной деятельности, социально-эмоционального общения, общей и ручной моторики, а так же на этой основе голосовых реакций [4].

В раннем возрасте динамическое взаимодействие психофизиологических, языковых и когнитивных компонентов определяет каждый этап речевого развития и переход на последующий. Отклонения речевого развития являются следствием дисинхронии компонентов речевой системы и провоцируют фонетико-фонематические нарушения или общее недоразвитие речи в дошкольном возрасте. Выявление вариантов речевых дизонтогенезов позволяет прогнозировать расстройства речи различной этиологии. Для диагностики отклонений речевого развития на третьем году жизни в существующую методику логопедического обследования следует включать анализ взаимодействия компонентов речевой системы: психофизиологических (моторных предпосылок артикуляции, слухового гнозиса), языковых (интонационной и ритмической организации речевой продукции), когнитивных (игровых действий, речевой активности ребенка в игре, эмоционального реагирования ребенка) [6].

Дети 3-го года жизни с отклонениями в речевом развитии представляют собой неоднородную группу как по уровню речевого, так и по уровню социального, двигательного и познавательного развития.

Характер соотношения и качественное своеобразие предпосылок становления речи определяют различные типы нарушения речевого развития детей данной возрастной категории. Комплексная коррекционно-педагогическая (логопедическая) работа с детьми раннего возраста с нарушениями речевого развития при общей стратегии и вариативной тактике должна вестись с учетом уровня сформированности, качественного своеобразия предпосылок речевого развития, вида и структуры речевого дизонтогенеза [1].

Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития должна выстраиваться с учетом следующих принципов: использование и интеграция разных видов деятельности при планировании и проведении коррекционной работы; расположение речевого материала от простого к сложному, от восприятия и обозначения конкретного предмета, явления к абстрактному образу; учет индивидуальных особенностей каждого ребенка: специфики его речевого развития, степени выраженности речевого дефекта, возможностей восприятия коррекционного педагогического воздействия [2].

Значимым социальным фактором, определяющим уровень развития ребенка раннего и младшего дошкольного возраста, рассматривается семья, педагогический потенциал которой проявляется в родительских позициях, потребностях, возможностях. Это обуславливает выбор стратегии помощи ребенку и семье на всех этапах психолого-педагогического сопровождения. Адекватный выбор стратегии вариативной модели раннего психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с отклонениями в развитии зависит от запроса, возможностей и позиции его родителей, от структуры и тяжести нарушений развития ребенка и создает условия для предупреждения возможных отклонений в развитии, максимальной компенсации нарушений и социализации детей, а также повышения педагогической компетентности их родителей [7].

Работа учителя-логопеда заключается не только в формировании речевого развития, но и должна быть направлена на коррекцию отклоняющегося психического развития в раннем и дошкольном возрасте, пропедевтику субъектно-личностного развития детей с нарушением речи. В логопедическую практику активно внедряются материалы современных психологических исследований.

Предложена программа ранней психологической помощи детям с экспрессивной задержкой речи в раннем возрасте в условиях семейно-центрированной модели. Сконструированная модель коррекции недо-

статков психического развития при задержке экспрессивной речи включает 4 структурных модуля: I – коррекция задержки экспрессивной речи, речевой регуляции; II – коррекция недостатков эмоционального развития, аффективной регуляции; III – коррекция недостатков коммуникативного развития; IV – направлен на коррекцию недостатков паралингвистического компонента. В первом модуле важнейшим направлением коррекционного воздействия является развитие лингво-когнитивного компонента, с опорой на нормативные показатели развития экспрессивной речи: лексики (словоупотребления); словоизменения; грамматического структурирования; связной речи. Второй модуль направлен на развитие паралингвистического компонента. Третий модуль экспериментальной программы предполагает коррекцию недостатков аффективного развития негативизма, агрессивности, тревожности, лабильности, обидчивости; аффективной регуляции. Четвертый модуль направлен на развитие коммуникативного компонента: формирование оптимальной коммуникативной среды; обучение родителей игровому взаимодействию с ребенком: проявлению активной заинтересованности к игровым действиям ребёнка; умению присоединяться к игре, не лишая ребенка инициативы и права выбора; умению вести речевой диалог с ребенком в процессе игры; стимуляции у ребенка имитации на вербальном и невербальном уровне; использованию своих реплик и речевых комментариев в процессе игры или совместного взаимодействия для направленной стимуляции развития речи в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка; вызывание, стимуляция высказываний или вокализаций ребенка в работе со специалистом в контексте игрового взаимодействия; проведение групповых игровых занятий, в которых участвуют дети и их родители [3].

Таким образом, отставание в речевом развитии, как правило, является следствием недоразвития психических, моторных, социальных функций ребенка. Обнаружив отставание в речевом развитии, необходимо немедленно начать работу по развитию речи ребенка, параллельно совершенствуя все составляющие его общего развития. Для осуществления комплексного воздействия на ребенка с речевой патологией необходима совместная работа специалистов.

### Литература

1. Герасименко, Ю. В. Коррекция нарушений речевого развития детей третьего года жизни : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ю. В. Герасименко ; Российский гос. пед. ун-т. – СПб., 2008. – 16 с.
2. Датешидзе, Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития / Т. А. Датешидзе. – СПб. : Речь, 2004. – 128 с.

3. Жулина, Е. В. Содержательно-организационные основы изучения и коррекции психического развития детей раннего и дошкольного возраста при задержке экспрессивной речи: монография / Е. В. Жулина; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород: НГПУ, 2008. – 189 с.
4. Лисичкина, Ю. А. Ранняя диагностика и коррекция недостатков довербального развития детей с перинатальным поражением ЦНС: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ю. А. Лисичкина; Московский государственный открытый педагогический университет имени М.А. Шолохова. – М., 2004. – 16 с.
5. Сагутдинова, Э. Ш. Клинические особенности и прогностические критерии нарушений экспрессивной речи у детей, перенесших перинатальную гипоксически-ишемическую энцефалопатию: дис. ... канд. мед. наук: 14.01.11 / Э. Ш. Сагутдинова; Уральская государственная медицинская академия Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию. – Екатеринбург, 2010. – 194 с.
6. Шереметьева, Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е. В. Шереметьева; Институт коррекционной педагогики Российской Академии образования, 2007. – 285 с.
7. Югова, О. В. Вариативные стратегии раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / О. В. Югова; Институт специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета, 2012. – 161 с.

## **СТРАТЕГИИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Черепанова Ирина Вячеславовна  
заведующий кафедрой специальных психолого-педагогических  
дисциплин, учреждения образования «Могилевский государственный  
университет имени А. А. Кулешова»,  
кандидат психологических наук, доцент;

Богачева Людмила Михайловна  
магистрант учреждения образования «Могилевский государственный  
университет имени А. А. Кулешова» (г. Могилев, Беларусь)

Конфликты в семье – это довольно часто встречаемый феномен сегодня. Конфликт можно считать одинарной чертой социальных институтов, он неотвратим и неминуем. Именно поэтому конфликт надлежит рассматривать в качестве естественного фрагмента жизни семьи. Его следует принимать за одно из проявлений естественного человеческого взаимодействия, так как не при любых ситуациях он может воздействовать разрушительно на семью. В ряде случаев конфликты, напротив, являются одними из стержневых процессов, которые служат для сохранения целого.

Убеждение, что в благополучной семье нет места размолвкам и ссорам, – ошибочно. Практически в каждой семье бывают разногласия по поводу возникновения различных ситуаций. Нередко случается так, что ссоры взрослых происходят в присутствии детей. В случае оскорбления родителями друг друга и выяснения отношений в довольно громких тонах, мамам и папам стоит задуматься о том, как лучше объяснить ребенку эти негативные моменты, и постараться сгладить детские неприятные впечатления от взрослых разговоров. Конфликт – столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов людей. В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели и средства их достижения в данных обстоятельствах либо несовпадение интересов, желаний партнеров.

*Конфликт* (лат. *conflictus*) – столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с острыми отрицательными эмоциональными переживаниями. Любые организационные изменения, противоречивые ситуации, деловые и личностные отношения между людьми нередко порождают конфликтные ситуации, которые субъективно сопровождаются серьезными психологическими переживаниями.

*Конфликтное поведение* – общение, поведение или деятельность оппонентов, состоящие из противоположно направленных действий; чередования взаимных реакций, направленных на утверждение интересов каждой стороны и ограничение интересов противника [4].

*Семья* это социальная группа с определенной организацией. Члены семьи связаны между собой брачными или родственными отношениями, общим бытом, взаимной ответственностью и социальной необходимостью. Уникальность семьи состоит в том, что несколько человек очень тесно взаимодействуют в течение длительного времени. На протяжении всей жизни семья регулярно сталкивается с самыми различными трудностями и неблагоприятными условиями – как внешними, так и внутренними. В такой системе интенсивного взаимодействия не могут не возникать конфликты и кризисы семейных отношений. Проблема конфликта всегда актуальна для любой семьи.

Под *семейным конфликтом* здесь будем понимать осознанное столкновение, противоборство минимум двух людей, групп, их взаимно

противоположных, несовместимых, исключающих друг друга потребностей, интересов, целей, типов поведения, отношений, установок, существенно значимых для личности и группы.

Причины конфликтов в семье:

- разные взгляды на семейную жизнь;
- неудовлетворенные потребности и пустые ожидания;
- употребление алкоголя одним из супругов;
- неверность;
- неуважительное отношение друг к другу;
- нежелание участвовать в воспитании детей;
- бытовая неустроенность;
- нежелание помогать по дому;
- различия в духовных интересах;
- эгоизм;
- несоответствие темпераментов;
- ревность и т.д. [3].

К. Томас, Р. Килманн выделяют ряд стратегий поведения, которые склонны выбирать супруги, оказываясь в конфликтной ситуации:

*Соревнование (конкуренция)* – стремление добиться своих интересов в ущерб другому.

*Приспособление* – принесение в жертву собственных интересов ради другого.

*Компромисс* – соглашение на основе взаимных уступок; предложение варианта, снимающего возникшее противоречие.

*Избегание* – отсутствие стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

*Сотрудничество* – участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон [4].

Чаще всего конфликт развивается в сфере детско-родительских отношений.

Выделяют типы конфликтов родителей и детей:

#### 1. *Конфликт неустойчивого родительского восприятия*

По мнению психологов, часто причиной конфликтов между родителями и детьми является «неустойчивость родительского восприятия». Естественно, что статус подростка в семье и обществе не устоялся. Он и не взрослый, но уже не ребенок. Недостатки в этом возрасте многочисленны: несобранность, неусидчивость, нецелеустремленность, несдержанность и др.

## 2. Диктатура родителей

Формы этого конфликта разнообразны, но общая формулировка звучит так: диктатура в семье – это способ контроля, при котором одни члены семьи подавляются другими. При этом, конечно, подавляется самостоятельность, чувство собственного достоинства. Родители вторгаются на территорию подростков, в их душу. Родители, воздействующие на подростка приказом и насилием, неизбежно столкнутся с сопротивлением, которое чаще всего выражается грубостью, лицемерием, обманом, а иногда откровенной ненавистью.

## 3. Мирное сосуществование – скрытый конфликт

Отметим, что здесь царит позиция невмешательства. Выглядит обстановка вполне благопристойно. У каждого свои успехи, победы, проблемы. Никто не переступает запрет. Родители испытывают гордость, поддерживая подобный нейтралитет. Думают, что такие отношения воспитывают самостоятельность, свободу, раскованность. В результате получается, что семья для ребенка не существует.

## 4. Конфликт опеки

По сути, опека – это забота, ограждение от трудностей, участие. Подростки могут быть в таких семьях безынициативны, покорны, подавлены. Они часто отстранены от решения вопросов, которые касаются их лично и всей семьи. Вялое безразличие подростка иногда превращается в «диктат младшего».

## 5. Конфликт родительской авторитетности. «Шоковая терапия»

Детей в таких семьях воспитывают кропотливо, стараясь сделать из них вундеркиндов. Обливают холодной водой, учат языкам, музыке. Замечают любой промах, обращают на него внимание, наказывают неуважением. Проводят беседы на воспитательные темы, не давая возможности отстаивать свое мнение. Не замечают успехов и никогда не хвалят за хорошие поступки, не поощряют их [2].

Особого внимания требуют семьи, воспитывающие детей с особенностями психофизического развития. С рождением ребенка с нарушениями развития вся семья погружается в переживание психологического кризиса (переживание горя).

На *психологическом уровне* осознание факта рождения ребенка с нарушением делится на фазы. От того какую фазу проходит семья, зависит, какие технологии взаимодействия должны быть применены специалистами.

Обобщив работы Г.Ф. Нестеровой, С.М. Безух, А.Н. Волковой, И.А. Шаповал, можно выделить следующие фазы осознания родителями факта рождения ребенка с особенностями в развитии.

*Первая (шоковая фаза)* – состояние растерянности, страха. Родители испытывают чувство неполноценности, беспомощности, тревоги за судьбу ребенка. Фаза характеризуется растерянностью и полной неспособностью действовать, требуется немедленная эмоциональная поддержка.

*Во второй (реактивная фаза)* состояние шока трансформируется в негативизм и отрицание поставленного диагноза. Происходит внутриличностный конфликт между желаниями, ожиданиями и наблюдаемой картиной поведения и развития ребенка. Поэтому реакции родителей следует рассматривать как предохранительные стратегии, помогающие им выяснить свои возможности и перестроить ситуацию. Отрицание очевидного позволяет родителям контролировать количество неясностей и опасений, с которыми они в состоянии справиться в данный момент. Крайняя форма – отказ от обследования ребенка и проведения какой-либо коррекции.

*Третья (фаза реинтеграции)* – состояние депрессии по мере принятия диагноза и правильной оценки ситуации. Родители учатся контролировать новые эмоции.

*Четвертая (адаптивная фаза)* – психическая адаптация на основе принятия диагноза и правильной оценки ситуации. У родителей уже сформировалась система представлений, позволяющая в общих чертах предвидеть свое будущее.

*Пятая (фаза ориентирования)* – характерно мотивированное поведение родителей. Они активно ищут помощи, строят планы на будущее, осознали, что произошло. Адаптация к ситуации и связанное с этим изменение представлений продолжается, но родители в большинстве адекватны событиям [5].

Для каждой семьи рождение ребенка с особенностями развития является шоком. В результате женщины берут весь удар на себя, чувствуя вину. А мужчины наоборот отстраняются, не желая взваливать на себя эту ношу и подсознательно не принимая тот факт, что это их семья произвела на свет такого необычного ребенка. В результате мужчина бросает свою семью, а женщина начинает заикливаться на ребенке. Ее личная жизнь сводится к нулю, отчего развиваются нервно-психические расстройства.

В данной ситуации, чаще всего, основными стратегиями поведения в конфликте супруги выбирают приспособление, соревнование (конкуренция), избегание, уход. Однако, для того чтобы конфликт был разрешен положительно, супругам необходимо прийти к компромиссу и сотрудничеству.

Когда рождается ребенок с особенностями психофизического развития, у родителей возникают чувства отчаяния и одиночества, поэтому им нужно протянуть руку помощи. Одна из главных задач, стоящих перед специалистами, – построение таких отношений, которые помогут родителям адаптироваться к этой сложной ситуации.

На наш взгляд, программа психологической помощи родителям детей с ОПФР должна иметь следующие основные цели:

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

Для достижения этих целей могут использоваться такие виды психологической помощи, как:

- индивидуальное консультирование;
- групповая работа;
- использование различных методик (диагностические методы, тренинги, игротерапия, и т.д.).

Таким образом, выстраивая стратегию и тактику взаимодействия с семьей ребенка с ОПФР необходимо среди прочих факторов учитывать изменения, которые происходят с такой семьей на психологическом, социальном, соматическом уровнях; психологический тип самих родителей; модель воспитания ребенка в семье. Работу по организации конструктивного взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, должен начинать осуществлять психолог, который помогает родителю в корректной и тактичной форме избавиться от иллюзий в плане будущего этого ребенка. Вместе с тем психолог должен укрепить веру родителей в возможность и перспективы развития

ребенка, в то, что правильно организованное коррекционно-педагогическое воздействие позволит оптимизировать дальнейшее интеллектуальное и личностное развитие ребенка.

Обучая родителей более конструктивным способам, можно помочь решить ряд проблем, связанных с воспитанием и обучением ребенка с особенностями развития, что в свою очередь будет способствовать укреплению брака, супружеских отношений.

### **Литература**

1. *Артамонова, Е.И., Екжанова, Е.В., Зырянова, Е.В.* Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учебное пособие для вузов / под ред. Е. Г. Силяевой. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 276 с.
2. *Варга, А.Я.* Структура и типы родительских отношений. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 358 с.
3. *Ковалёв, А.Г.* Психология семейного воспитания. – М.: Проспект, 2006. – 354 с.
4. *Лобан, Н. А.* Конфликтология УМК. – Минск: МИУ, 2008. – 117 с.
5. *Логвин, И. А., Бойко, Е. Н.* Работаем с особой семьей. – Минск: Общественное объединение «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам», 2006. – 56 с.

## **МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУПРУГОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОПФР**

**Черепанова Ирина Вячеславовна**  
заведующий кафедрой специальных психолого-педагогических  
дисциплин учреждения образования «Могилевский государственный  
университет имени А. А. Кулешова»,  
кандидат психологических наук, доцент;

**Хейфец Юлия Николаевна**  
магистрант специальности «Психология» учреждения образования  
«Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»  
(г. Могилев, Беларусь)

Межличностное взаимодействие – в широком смысле – случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок; в узком смысле – система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической

причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных [1].

Различают два основных типа межличностного взаимодействия – *сотрудничество* (кооперацию), когда продвижение каждого из партнеров к своей цели способствует или, как минимум, не препятствует реализации целей остальных, и *соперничество* (конкуренцию), когда достижение цели одним из взаимодействующих индивидов затрудняет или исключает осуществление целей других участников совместного действия.

В современной психологии понятие «взаимодействие» используется для характеристики всего многообразия природных и социальных явлений. Согласно словарю С.И. Ожегова, взаимодействие – это взаимная (т.е. обоюдная, касающаяся обеих сторон) связь двух явлений [4]. В психологии *взаимодействие* определяется как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность».

Межличностное общение в семье является ключевым моментом ее жизнедеятельности, определяет эффективность ее функционирования и ресурсы роста и развития. Особенностью семейной коммуникации является высокая эмоциональная насыщенность и интенсивность общения.

Распределение ролей и характер общения определяют формы взаимодействия и сотрудничества в семье.

Известные психологи С.В. Ковалев и Т.М. Мишина предлагают следующую *классификацию типов взаимодействия в семье*:

1. **Сотрудничество** – гибкое распределение ролей в зависимости от стадии жизненного цикла семьи, конкретной ситуации, индивидуальных особенностей членов семьи; взаимная поддержка и взаимопомощь, высокий уровень эмпатии, готовность вместе решать конфликтные ситуации.

2. **Паритетные отношения** – союз, основанный на взаимной выгоде и равных правах партнеров. По сравнению с сотрудничеством паритетные отношения характеризуются более низкой степенью эмпатии и взаимопомощи.

3. **Соревнование** – явно выраженное стремление к первенству на фоне сохранения доброжелательности к партнеру. Однако самоутверждение осуществляется не за счет унижения партнера, а достижением реального превосходства.

4. **Конкуренция** – желание обойти и «подавить» партнера любыми средствами. Превосходство над ним рассматривается как единственный вариант самоутверждения. Однако и при ярко выраженной конкуренции центростремительные силы обеспечивают сохранение семьи за счет общих задач, интересов и эмоциональной привязанности.

5. **Антагонизм** – дисфункциональность и дисгармоничность семьи, несовместимость, противоречивость интересов ее членов, хронический всеобъемлющий конфликт, переходящий в кризис, искажение или утрата эмоциональной привязанности.

6. **Соперничество** – отличается частыми и открытыми столкновениями супругов, обусловленными несогласованностью семейных ролей и низким уровнем эффективности функционирования семьи; отношения супругов амбивалентны (двойственны), враждебность соседствует с доброжелательностью.

7. **Псевдосотрудничество** супругов выглядит как вполне благополучные отношения, забота о партнере нередко преподносится в гипертрофированном варианте. Однако реальной помощи и эмоциональной взаимной поддержки в такой семье нет.

8. **Изоляция** предполагает дистантные отношения супругов, в которых внешняя согласованность действий сочетается с эмоциональной разобщенностью [3].

**Особенности взаимоотношений и взаимодействия родителей и их детей определяются рядом основополагающих обстоятельств:**

- психогенетической наследственностью ребенка;
- особенностями рождения ребенка (роды в норме, с осложнениями, с патологией);
- психологической и педагогической культурой родителей;
- собственной психологической конституцией родителей;
- особенностями психологической социализации родителей.

*Типы взаимоотношений родителей и детей:*

1) **гиперопека** – характеризуется постоянным ограждением ребенка от каких-либо забот, трудностей, принимая их на себя. Родители ощущают себя единым целым с ребенком. Ребенок воспринимается маленьким и беззащитным, его самостоятельность ограничивается, в результате чего ребенок вырастает инфантильным, безинициативным, эгоистичным;

2) **диктат** – подавление родителями инициативы и чувства собственного достоинства у детей, что способствует развитию инфантилизма, безинициативности. При этом может наблюдаться отвержение

ребенка, когда он считается плохим и вызывает у родителей злость и раздражение;

3) **невмешательство** – родители мало уделяют внимания детям, может наблюдаться гипопротекция (когда ребенок находится на втором плане), игнорирование потребностей, не только эмоционального и интеллектуального плана, но и не удовлетворяют его естественные потребности (ребенок может быть голоден, плохо одет и т.д.). Дети вырастают самостоятельными, но эмоционально черствыми;

4) **сотрудничество** – характеризуется включением ребенка в совместную жизнедеятельность, посвящением его в дела, проблемы семьи, совместное их решение. Ребенок принимается таким, какой он есть, родители уважают его индивидуальность, одобряют интересы и замыслы [5].

Воспитание ребенка-инвалида затрудняет функционирование семьи и ставит ее членов перед необходимостью противостоять неблагоприятным изменениям. Данная ситуация может характеризоваться как сверхсильный и хронический раздражитель. Родители такого ребенка испытывают множество трудностей общего и частного характера.

Появление на свет больного ребенка всегда является трагедией для семьи. Рождение ребенка с нарушением психического развития изменяет жизненные перспективы семьи, порождая трудности, связанные как с резкой сменой образа жизни, так и с необходимостью решения множества специфических проблем.

Семейные взаимоотношения можно рассматривать в системе четырех понятий: *подсистемы, сплоченности, адаптивности, коммуникации.*

*Подсистемы* – это структурный элемент семейной системы, и их динамика тесно связанная с жизненным циклом семьи. Внутри каждой семьи выделяют четыре *подсистемы*: *супружеская* (муж – жена), *родительская* (родитель – ребенок), *сиблинговая* (брат – сестра), *расширенная семейная* (экстрасемейная) – взаимодействие с родственниками, друзьями, профессионалами и др. Ребенок с отклонениями в развитии нарушает все четыре подсистемы. При этом нарушение хотя бы одной из подсистем вызывает изменение и во всех остальных. Подсистемы описывают, кто и с кем взаимодействует в семье, а сплоченность и адаптивность определяет то, как происходит взаимодействие.

Сплоченность можно определить как психологическое расстояние между членами семьи. *Сплоченность* обычно описывается с помощью двух полярных состояний: *переплетенности и разобщенности.*

Семьи, имеющие слабые границы между подсистемами, являются сильно *переплетенными* и обычно характеризуются гиперопекой и гипервовлеченностью членов семьи в жизнь друг друга. Такая семья, имеющая ребенка-инвалида, испытывает сильный страх перед самостоятельными действиями ребенка, что мешает развитию у него способности действовать и жить независимо. Напротив, в *разобщенных* семьях границы между подсистемами и вовлеченность некоторых членов семьи в жизнь больного ребенка и тех, кто его окружает, может быть сведена до минимума (например, отец, который избегает супружеских и родительских взаимодействий из-за отклонений развития ребенка). Нормально функционирующие семьи характеризуются балансом между переплетенностью и разобщенностью. Члены такой семьи способны как на тесные связи, так и на определенную автономность.

*Адаптивность* (гибкость) означает способность семейной системы адаптироваться к изменениям внешней и внутрисемейной ситуации и связана со способностью изменяться в ответ на стрессовую ситуацию. *Ригидными* называют те семьи, которые испытывают трудности, приспособившись к новой ситуации, связанной с необходимостью заботиться о ребенке со значительными нарушениями развития. Например, жесткая роль отца-кормильца не позволит ему разделить с женой тяжесть домашних хлопот, занятий с ребенком. В этом случае мать, заботясь о ребенке, будет вынуждена посвящать ему все свои силы, оставляя без внимания других членов семьи. Такая семья окажется подверженной дисфункциональным состояниям.

*Хаотическая* – семья, живущая без особых правил и принципов, часто нарушает и меняет и те немногие правила, которые все же существуют. Хаотические семьи часто переходят от чувства эмоциональной близости и сплоченности к враждебности и разобщенности.

*Коммуникация* – это процесс передачи информации в семье, при котором важно умение активно слушать других, способность ясно выражать свои мысли и оказывать эмоциональную поддержку собеседнику.

Проблемы *коммуникации* возникают в процессе взаимодействия людей. Зачастую члены семьи считают одного человека (например, ребенка с отклонениями в развитии) единственным источником их собственных проблем и пытаются тем самым уменьшить степень собственного беспокойства. Членов семьи не следует обвинять за подобную практику, им следует помочь в понимании того, что их проблемы не объясняются такими простыми причинно-следственными факторами [2].

Таким образом, присутствие ребенка с нарушениями в развитии в сочетании с другими факторами может сократить возможности для заработка и отдыха. Увеличение нагрузки на одну из функций или ролей сказывается на множестве других функций или ролей членов семьи. Необходимо различать желание родителей и их подготовленность к определенной роли. Специалисты, работающие с детьми, порой создают дополнительный стресс для семьи, когда возлагают на родителей такие обязанности, с которыми те не в силах справиться.

Для оказания эффективной помощи и эмоциональной поддержки родителям должны использоваться такие виды психологической помощи, как:

- индивидуальное консультирование;
- групповая работа;
- просвещение;
- активное взаимодействие специалистов и родителей;
- активное вовлечение родителей в жизнь школы.

### Литература

1. *Карпенко, Л. А.* Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов н/Д.: ФЕНИКС, 1998. – 431 с.
2. *Мастюкова, Е. М., Московкина, А. Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
3. *Мишина, Т. М.* Психологическое исследование супружеских отношений при неврозах // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях / под ред. В. К. Мягер и Р. А. Зачепицкого. – М., 1999. – С. 13–20.
4. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
5. *Осипова, А. А.* Психокоррекция детско-родительских и семейных отношений: учеб. пособие / А. А. Осипова. – М.: Сфера, 2000. – С. 439–484.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕСТРУКЦИИ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

Черепанова Ирина Вячеславовна

заведующий кафедрой специальных психолого-педагогических дисциплин учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», кандидат психологических наук, доцент;

Черепанов Олег Анатольевич  
старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»  
(г. Могилев, Беларусь)

Важнейшими составляющими профессиональной деятельности человека являются его психологические качества. Их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводит к формированию системы профессионально важных качеств.

Исследователи отмечают, что многолетняя эксплуатация одних и тех же профессиональных качеств в ходе выполнения своей профессиональной деятельности приводит к появлению профессиональной усталости, возникновению психологических барьеров, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности [1]. Можно констатировать, что на стадии профессионализации по многим видам профессий происходит развитие профессиональных деструкций [2].

Профессиональные деструкции – это изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса.

Применительно же к разным видам профессиональной деятельности принято считать, что существует большая группа профессий, выполнение которых приводит к профессиональным заболеваниям разной степени тяжести.

Наряду с этим существуют виды труда, которые не отнесены к вредным, но условия и характер профессиональной деятельности которых оказывают травмирующее воздействие на психику (монотонный труд, большая ответственность, актуальная возможность аварии, психическая напряженность труда).

Профессия педагога в настоящее время так же может быть отнесена к одной из наиболее стрессогенных профессий. Объектом профессиональной активности педагога выступает другой человек и успешность взаимодействия в диаде «человек-человек» зависит от качеств того и другого. Профессию педагога условно можно отнести к профессиям высшего типа по признаку необходимости постоянной рефлексии содержания своей деятельности. Современный педагог должен обладать

суммой высоких личностных качеств, огромным набором профессиональных знаний, умений и навыков.

В условиях современного общества постоянная эксплуатация данных качеств, постоянное повышение требований к педагогам, часто носящее сугубо формальный характер, неминуемо приводят к развитию профессиональных деструкций.

Особую категорию составляют педагоги, работающие в системе специального образования. Специфика обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития предполагает повышенные требования к профессиональной компетентности и личностным особенностям педагога. Как правило, образовательная среда в учебных учреждениях такого типа отличается высокой эмоциональной нагруженностью, вызываемой наличием большим числом стрессогенных факторов (С.Б. Гнедова, 2007; Н.А. Ковалева, 2007; Е.М. Лысенко, 2005), что не может не сказаться на состоянии психологического здоровья педагогического персонала.

А.К. Маркова, обобщая исследования по проблеме нарушения профессионального развития личности, в качестве одной из профессиональных деструкций выделяет деформацию личности под влиянием эмоционального истощения и выгорания [1].

Рассматривая эмоциональное выгорание как один из факторов формирования профессиональных деструкций, нами в рамках изучения проблемы профилактики развития профессиональных деструкций в деятельности педагога-дефектолога, было организовано и проведено пилотажное исследование с целью изучения качественных характеристик эмоционального выгорания у педагогов системы общего и специального (коррекционного) образования.

Базой нашего исследования явились: Вспомогательная школа г. Могилева, Бобруйская вспомогательная школа, Могилевский областной ЦКРОиР, Могилевский городской ЦКРОиР, СШ № 35, СШ № 45. Исследование проводилось в период 2014/2015 и 2015/2016 учебных годов.

Общее количество испытуемых: 60 человек, из них 30 человек – педагоги системы общего образования, 30 человек – педагоги-дефектологи. Выделенные нами две независимые переменные: «вид педагогической деятельности» и «стаж профессиональной деятельности» позволили сформировать 6 выборок исследования:

1. Педагоги системы общего образования, стаж проф. деятельности от 5 до 10 лет.

2. Педагоги системы общего образования, стаж проф. деятельности от 10 до 15 лет.

3. Педагоги системы общего образования, стаж проф. деятельности от 15 лет.

4. Педагоги системы специального (коррекционного) образования, стаж проф. деятельности от 5 до 10 лет.

5. Педагоги системы специального (коррекционного) образования, стаж проф. деятельности от 10 до 15 лет.

6. Педагоги системы специального (коррекционного) образования, стаж проф. деятельности от 15 лет.

В качестве диагностического инструментария использовалась методика Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания» [2]. Интерпретация результатов диагностического исследования позволяет раскрыть качественные характеристики протекания синдрома «эмоционального выгорания» как в выборке педагогов системы общего образования, так и в выборке педагогов-дефектологов.

1. Для педагогов со стажем педагогической деятельности до 10 лет характерны более высокие значения по шкале «напряжение». Ярко выраженной симптоматики синдрома «эмоционального выгорания» нет.

2. Для педагогов системы общего образования со стажем педагогической деятельности от 10 до 15 лет первой выборке характерны высокие значения по переменным «неудовлетворенность собой», «редукция профессиональных обязанностей», «эмоциональная отстраненность».

Общая сумма баллов по всем переменным позволяет констатировать наличие формирующегося синдрома «эмоционального выгорания».

У педагогов системы специального (коррекционного) образования (стаж 10-15 лет), в первую очередь, отмечаются высокие значения по переменной «психосоматические и психовегетативные нарушения». Констатируются достоверные различия на уровне значимости  $p \leq 0,01$  по данной переменной, а также по переменной «тревога и депрессия», достоверность различий между выборками на уровне значимости  $p \leq 0,01$

Общая сумма баллов по всем переменным позволяет констатировать наличие сформировавшегося синдрома «эмоционального выгорания» у педагогов системы специального образования со стажем педагогической деятельности от 10 до 15 лет.

3. Для педагогов со стажем педагогической деятельности от 15 лет характерно усиление тенденций, выявленных в выборках предыдущего периода.

В выборке педагогов системы общего образования (стаж от 15 лет) констатируется переход с фазы формирования синдрома эмоционального выгорания в фазу сформировавшегося синдрома. Высокие значения по всем переменным распределены достаточно равномерно.

В выборке педагогов системы специального (коррекционного) образования (стаж от 15 лет), диагностируются наибольшие значения по шкале «психосоматические и психовегетативные нарушения», достоверность различий между выборками на уровне значимости  $p \leq 0,01$ . Также выделяются достоверные различия между выборками по шкалам «тревога и депрессия» – на уровне значимости  $p \leq 0,01$ ; «личностная отстраненность» – на уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

Общая сумма баллов по всем переменным позволяет констатировать наличие сформировавшегося синдрома «эмоционального выгорания» у педагогов-психологов со стажем педагогической деятельности от 15 лет.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

- стаж педагогической деятельности от 10 до 15 лет является критическим для формирования синдрома эмоционального выгорания;
- в выборке педагогов-дефектологов синдром эмоционального выгорания отягощается психосоматическими и психовегетосоматическими нарушениями, что указывает на реакцию соматизации как защитный механизм;
- высокие значения по переменным «тревога и депрессия» «личностная отстраненность» у педагогов-дефектологов могут указывать на первичные личностные особенности людей, выбирающих данную профессию.

Представленные результаты исследования обосновывают необходимость целенаправленной организации как профилактической, так и коррекционной работы по предотвращению профессиональных деструкций в форме эмоционального выгорания, а также определяют конкретные направления организации психологической помощи педагогам-дефектологам.

## Литература

1. *Бодров, В. А.* Психологические основы профессиообразования. Психология : учебник для гуманитарных вузов / В. А. Бодров. – СПб., 2001. – 354 с.
2. *Бойко, В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филин, 1996. – 256 с.

# **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ УЧЕБНОГО КУРСА «ОСНОВЫ ПСИХОПАТОЛОГИИ»**

Черепанова Ирина Вячеславовна  
заведующий кафедрой специальных психолого-педагогических дисциплин  
учреждения образования «Могилевский государственный университет  
имени А. А. Кулешова», кандидат психологических наук, доцент;

Черепанов Олег Анатольевич  
старший преподаватель кафедры специальных психолого-  
педагогических дисциплин учреждения образования «Могилевский  
государственный университет имени А. А. Кулешова»  
(г. Могилев, Беларусь)

Следствием глобальных изменений в области образования является смена образовательных парадигм от информационно-предметных, «знаниевых» на личностно-ориентированные, творческо-развивающие.

Фундаментальной основой новой парадигмы, базирующейся на способностях специалиста высшего звена к практическим профессиональным действиям, и имеющего активную профессиональную и жизненную позицию профессионала, выступает компетентностный подход.

В современной психолого-педагогической науке термин «компетентностный подход», определяется как практикоориентированный, с акцентом на операциональную, навыковую сторону результата [1], а компетентностная парадигма как формирующая способности индивида самостоятельно отбирать и пользоваться уже накопленными знаниями в различных ситуациях и сферах жизни. Меняя современные образовательные цели, компетентностный подход задает новые ориентиры в содержании и результатах образования. В образовательном процессе вуза первоочередной задачей становится не только формирование определенных знаний, умений и навыков, а интеграция знаний и практики как основы способности выпускника использовать приобретенные в ходе обучения знания и опыт при решении профессиональных задач, исключая их противопоставление.

Анализ теоретических исследований в области формирования профессиональных компетенций позволяет констатировать тот факт, что данный процесс будет осуществляться эффективней при условии ис-

пользования в учебном процессе такой формы деятельности, как самостоятельная работа.

Самостоятельная работа студентов определяется нами как ключевая содержательная идея формирования профессиональной компетенции студентов.

В течение 2014/2015 и 2015/2016 учебных годов нами было организовано экспериментальное изучение эффективности использования управляемой самостоятельной деятельности студентов в ходе преподавания учебного курса «Основы психопатологии» для студентов очного и заочного отделений специальности «Логопедия».

Выбор дисциплины обусловлен тем, что мы столкнулись с проблемной ситуацией: необходимость организации эффективного учебного процесса в рамках данного учебного предмета в ситуации ограничения по количеству часов нагрузки на предмет, а на заочном отделении – и в ситуации невозможности организации ознакомительных выходов в учреждения здравоохранения.

Специфика и сложность данного учебного курса заключается в том, что усвоенный теоретический материал, даже при условии качественного заучивания основных симптомов, синдромов, нарушений, не переносится автоматически студентами в повседневную жизнь.

Исследование проводилось в несколько этапов. Студенты, изучающие учебный курс «Основы психопатологии» были разделены на экспериментальную (студенты дневной и заочной формы обучения) и контрольную (студенты дневной и заочной формы обучения) выборки. Обучение в контрольной выборке исследования было организовано в рамках традиционной парадигмы в форме лекционно-практических занятий.

В экспериментальной выборке в качестве основной формы обучения была использована **«управляемая самостоятельная деятельность студентов»** [2], предполагающая большую предварительную подготовку со стороны преподавателя в виде заданий, вопросов, материалов для анализа и т.д.

На начальном этапе исследования студенты делились на микрогруппы. За каждой микрогруппой «закреплялось» конкретное психическое нарушение, которое она презентовала в ходе практического занятия в соответствии с предложенным планом. В ходе «презентации» нарушения проводился групповой анализ предложенных видеоматериалов и художественных произведений.

План включал в себя следующие характеристики нарушений.

Для **психических расстройств и заболеваний**: история; этиология; патогенез; формы заболевания; основная симптоматика; диагностика; коррекция; прогноз развития; возрастные проявления.

Для **расстройств психических процессов**: характеристика нарушения; диагностика; встречаемость при заболеваниях; возрастные проявления.

На протяжении всего учебного курса в контрольной и экспериментальной выборках исследования производилась оценка знаний контрольными и оценочными методами. В качестве оценочных средств знаний студентов, полученных за время изучения курса, могут выступать: тестовые задания по каждой изученной теме; самостоятельный анализ предложенного видеофрагмента или художественного произведения на предмет основной симптоматики нарушения; итоговый контроль. Данные методы отражают результативность выбранных организационных компонентов и позволяют следить за ходом формирования профессиональных компетенций.

Завершающий этап исследования представлен итоговой оценочной шкалой, позволяющей оценить уровень сформированности компонентов профессиональных компетенций студентов.

Е.В. Старченко предлагает три уровня оценивания – пороговый, средний и повышенный, которые могут служить показателем уровня развития как отдельных компонентов компетенции, так и компетенции в целом [3].

Пороговый уровень характеризуется инертным и шаблонным характером познавательной деятельности; отсутствием профессиональной мотивации и ценностной профессионально-психологической установки к ней. Действия ограничиваются механическим решением шаблонных задач с отработанными решениями по алгоритму.

Средний уровень характеризуется достаточными теоретическими и практическими знаниями. Самостоятельная деятельность зависит от требований преподавателя и мотивирована необходимостью выполнения учебных заданий и получения хороших оценок. Действия направлены на решение задач диагностического типа, предусматривающих выбор оптимального решения из уже имеющихся вариантов, т.е. задач с коррекцией имеющегося алгоритма.

Повышенный уровень – высокий уровень теоретических и практических знаний, получение которых детерминировано осмысленным

проектированием будущей профессиональной деятельности. Познавательная деятельность носит творческий самостоятельный характер. Действия направлены на решение задач эвристического типа, требующих творческого и самостоятельного подхода, оригинальных решений. У студента сформирована положительная профессиональная направленность, ярко выражен профессиональный характер действий и устойчивая профессиональная мотивация.

Результаты выполнения всех видов заданий за время прохождения данного учебного курса согласуются с уровнями оценивания сформированности профессиональных компетенций следующим образом: пороговый уровень – 4–5 баллов; средний уровень – 6–8 баллов; повышенный уровень – 9–10 баллов.

Полученные результаты исследования свидетельствовали о том, что в экспериментальной выборке был сформирован более высокий уровень профессиональной компетенции, опирающийся на практические умения и навыки, в тоже время уровень «знаний», как теоретический компонент ниже, чем в контрольной выборке, что, в целом, согласуется с представлениями о профессиональных компетенциях как определенных практических умениях.

В настоящее время нами проводится дальнейший анализ результатов исследования организации УСДС с целью отбора наиболее эффективных методов организации УСДС в зависимости от формы обучения студентов (заочная и дневная формы обучения).

Сравнительный анализ результатов успеваемости студентов в зависимости от используемой формы УСДС не выявил наличие значимых достоверных различий, т.е. для студентов заочной и дневной форм обучения в равной мере эффективны используемые нами методы УСДС. Однако были выявлены достоверные различия в форме организации УСДС. Так, для студентов дневной формы обучения наиболее эффективной является организация самостоятельного поиска и подготовки материалов по заранее предоставленному плану; для студентов заочной формы обучения более эффективной является самостоятельная подготовка презентации по заранее предоставленному им материалу. Такой материал был заранее подготовлен нами в цифровом формате и включал в себя видеоматериалы и фрагменты произведений художественной литературы (художественная психопатология), «анализ конкретных ситуаций» по каждому нарушению.

## Литература

1. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
2. *Карпиевич, Е. Ф.* Самостоятельная работа студентов в современном университете // Самостоятельная работа и академические успехи. Теория, исследования, практика: материалы V Международной научно-практической конференции (Минск, 24–25 марта 2005 г.) – Минск : Профилен, 2005. – С. 20–28.
3. *Старченко, Е. В.* Педагогическая практика как один из способов формирования профессиональных компетенций студентов вузов / Е. В. Старченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, январь 2014 г.) – Санкт-Петербург : Заневская площадь, 2014. – С. 173–182.

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Шергилашвили Юрий Константинович

доцент кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин  
учреждения образования «Могилевский государственный университет  
имени А. А. Кулешова», кандидат педагогических наук;

Ильинич Наталья Владимировна

старший преподаватель кафедры специальных психолого-  
педагогических дисциплин учреждения образования «Могилевский  
государственный университет имени А. А. Кулешова»  
(г. Могилев, Беларусь)

Развитие социально-нравственных качеств у детей при нарушениях речи целесообразно начинать с воспитания основ речевого этикета на занятиях в логопедической группе детского сада (Л.И. Зайцева, Д.Р. Миняжева). Овладевая этикетными формулами в определённых ситуациях общения, ребенок начинает постигать и соблюдать социально-этические правила.

Коррекционная работа со старшими дошкольниками строится по принципу включения моделируемых проблемных ситуаций общения (в магазине, транспорте, поликлинике и т.п.) в тематические занятия по формированию лексико-грамматической стороны речи. Полезно использовать игры-инсценировки этического содержания по сюжетам конкретных жизненных ситуаций. Например, моделируется ситуация в магазине, где в роли грубого и недовольного продавца выступает педа-

гог, а в роли доброжелательных покупателей дети. Детям предлагается обсудить ситуацию и характер общения персонажей. Затем ситуация разыгрывается снова, в роли продавца, умеющего уважительно и вежливо разговаривать с покупателями выступают по очереди все дети.

Основные задачи занятий по развитию речевого этикета у старших дошкольников с нарушениями речи заключаются в том, чтобы дети поняли значение вежливых слов, чтобы у них сформировалась потребность в доброжелательном общении с окружающими. Важно обучить детей формам и техникам общения при встрече со знакомыми и незнакомыми людьми, со взрослыми и сверстниками, правилам употребления слов-приветствий и благодарности. Дети должны понять, какое большое значение имеет имя человека для культуры общения, как нужно обращаться по имени к сверстникам и взрослым, как представляться незнакомым людям. Подобные занятия могут также помочь детям преодолеть застенчивость и скованность в поведении.

Подобные коррекционные методики позволяют ввести в активный словарь дошкольников определенный набор этикетных формул, сформировать умение использовать их с учетом ситуации общения и, следовательно, поможет дошкольникам усвоить и соблюдать социально-этические нормы и правила речевого поведения.

Развитие социально-нравственных качеств старших дошкольников с нарушениями речи можно осуществлять и посредством формирования у них чувств любви и сострадания, прежде всего, к другим людям, а также к животным и природе в целом. Важным здесь является формирование у детей установки «Я – хороший, ты – хороший», развитие стремления дать радость тем, кто тебя окружает.

К сожалению, педагогам и психологам часто приходится преодолевать негативные тенденции в развитии социальных эмоций и чувств у детей с нарушениями речи: одни дети с подозрением относятся к окружающим, могут проявлять враждебность к людям и животным; другие – не агрессивны, но у них выражены аутистические тенденции, они не стремятся к близким отношениям с другими; большинство же детей хотели бы иметь более близкие отношения с другими людьми, но боятся спровоцировать конфликты.

Для работы с такими детьми эффективно использовать «Программу коррекции и развития социально-эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста» Г.А. Широковой. Коррекционные занятия помогают преодолевать негативные тенденции в социальном развитии

детей, направлены на формирование гибкости в общении, способности адекватно реагировать на различные ситуации, формируют соответствующий словарь.

Коррекционную работу проводят по трем направлениям: развитие эмоциональной сферы детей; развитие коммуникативных способностей; знакомство с моральными чертами характера.

Развитие эмоциональной сферы осуществляется через формирование у ребенка представления о языке эмоций как знаках, подаваемых человеком о себе. Важно сформировать у ребенка знания о средствах выражения различных эмоциональных состояний, а также научить понимать эмоциональную окраску слов. Детям можно предложить разные наборы предметных картинок (с изображением людей, животных из сказок, мультфильмов), фотографий, схематических рисунков, изображающих различные эмоциональные состояния. Одновременно детям называют слова, выражающие эмоции человека, они должны подобрать к ним картинки из различных наборов. Потом можно перейти к анализу сюжетных картинок с нравственным содержанием и даже художественных картин, социально-нравственное содержание которых понятно детям.

Развитие коммуникации происходит посредством обучения детей этически ценным формам и способам поведения. Детей учат находить конструктивные способы поведения в конфликтных ситуациях. На материале картинок можно объяснять детям, почему не всегда правильно очень обижаться или злиться, если тебе сразу не дают то, что тебе хочется, если тебя обижают или не хотят играть. Нужно учить детей, как можно договариваться в конфликтных ситуациях, как доверять другим, строить с окружающими равные отношения. В результате повышения социально-коммуникативной компетентности у детей формируется чувство психологической защищенности в социальных контактах.

Знакомство с моральными чертами характера предполагает формирование нравственного поведения в повседневной жизни, формирование положительных черт характера, преодоление негативных тенденций. Для этого используются следующие методические приемы: словесные и подвижные игры; этюды с элементами драматизации; рисование (тематическое и свободное); беседы; обсуждение проблемных ситуаций.

Еще одно направление коррекционно-развивающей работы в рамках личностно-ориентированного подхода заключается в формировании «Я-концепции» старших дошкольников в условиях логопедической

группы (коррекционная программа В.Д. Брагиной и И.А. Карышевой). При этом большое внимание уделяется развитию у детей основ социально-нравственной оценки и самооценки.

Например, детям предлагается игра «Скажи хорошее о друге». По желанию выбирается ребенок из группы. Его сажают в круг, и каждый говорит о том, что ему нравится в этом ребенке. Ведущая обращает внимание детей на то, чтобы они не повторялись, дает образец. В своих высказываниях дети отмечают внешние и внутренние достоинства ребенка, приводят примеры из любых жизненных ситуаций. За одно занятие игра проводится не больше, чем с двумя детьми.

Для развития социально-нравственных качеств детей используют также работу с пословицами. В краткой и образной форме они отражают разные стороны человеческой нравственности. При знакомстве с пословицами обращают внимание на меткость и точность их языка, учат детей понимать прямой и переносный смысл, заложенный в пословицах.

Для того чтобы объяснить детям прямой смысл пословиц используют рисунки, на которых изображено то, о чем говорится в пословице («яблоко от яблони недалеко падает», «двое пашут, а семеро руками машут» и т.п.). Для работы над пониманием языка пословиц используют упражнения на подбор слов-антонимов («есть пословицы о добре и ..., о правде и ...» и т.д.), слов-синонимов («о ком пословица?» – о мастере, работнике, труженике), на сопоставление слов в пословицах («длинная – ...», «ленивая – ...», «длинная нитка – ленивая девка, короткая нитка – работающая»). В конце детям предлагается придумать творческие рассказы по пословицам, где будет отражено понимание детьми переносного смысла пословицы и использование их в своём жизненном опыте.

Если в дошкольном возрасте социально-нравственное развитие детей с нарушениями речи опиралось преимущественно на развитие социальных и моральных эмоций (моральная активность детей в этом возрасте носит преимущественно эмоционально-эстетический характер), то в школьные годы важно поддержать развитие волевой моральной активности, которая не всегда может сформироваться естественным образом.

На коррекционных занятиях со школьным психологом у детей важно вырабатывать навыки самообладания, учить произвольному контролю, умению сдерживать аффективное поведение, формировать чувство

уверенности в себе, подкрепленное нравственными установками в социальном поведении и адекватным восприятием себя и окружающих. В процессе коррекции основными становятся приемы и методы групповых психотренинговых занятий, используются не только вербальные, но и невербальные методики, а также оптимальная дыхательная и физическая нагрузка. Детям предлагаются разнообразные упражнения, которые обычно носят полифункциональный характер: при их применении можно решать разнообразные задачи (одно и то же упражнение для одного ребенка может быть средством повышения самооценки, для другого – оказывать тонизирующий эффект, для третьего станет школой коллективных отношений).

Развитие навыков самообладания – важный компонент в работе с заикающимися подростками. В рамках личностно-ориентированного подхода основным методом здесь становится рациональная психотерапия. Рациональная психотерапия состоит из индивидуальных и коллективных специальных бесед, которые представляют собой логически обоснованную систему разъяснений, убеждений и обучения заикающегося подростка. Цель ее заключается в том, чтобы объяснить ребенку в доступной и убедительной форме сущность заикания, его обратимость, роль собственной личности в преодолении заикания, критически разобрать особенности собственного поведения. Силой логического убеждения и примерами из жизни заикающихся людей специалист (психотерапевт, психолог или логопед) стремится помочь подростку перестроить неправильные формы поведения, внушая уверенность в возможность преодолеть заикание.

Эти занятия дополняются упражнениями на развитие общей и речевой моторики, нормализацию темпа и ритма дыхания и речи, активизацию речевого общения. Большую роль в занятиях с заикающимися подростками играют аутогенные тренировки, которые направлены на обучение заикающихся навыкам саморегуляции.

Эффективность методов и приемов психокоррекции, разработанных с позиций личностно-ориентированного подхода достаточно высока, так как личностно-ориентированный подход направлен не только на коррекцию отдельных нарушений, но и на личность в целом. Укрепление личности ребенка, развитие его социально-нравственных и морально-волевых качеств, оказывает положительное влияние на психику в целом, приводит к минимизации природных недостатков и актуализирует способности.

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ТО И ТНР ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА II СТУПЕНЬ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Коржова Ольга Викторовна

учитель начальных классов государственного учреждения образования  
«Специальная общеобразовательная школа для детей с нарушениями  
психического развития (трудностями в обучении) г. Могилева»;

Шлапакова Анжела Михайловна

учитель начальных классов государственного учреждения  
образования «Специальная общеобразовательная школа для детей  
с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)  
г. Могилева» (г. Могилев, Беларусь)

Вопросы повышения качества образования детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), успешности подготовки их к самостоятельной жизнедеятельности, максимального раскрытия и развития способностей, талантов – всегда находятся в центре внимания специалистов в области специального образования. Но имеющиеся разработки по данным вопросам, их апробация в экспериментальной и инновационной деятельности затрагивали в основном лишь детей младшего школьного возраста и учащихся выпускных классов школ. Работа с учащимися с ОПФР, обучающимися на II ступени общего среднего образования, особенно с подростками – учащимися 6-7 классов, не имеет системной научно-методической проработанности. В результате специалисты школ испытывают затруднения в работе с учащимися данной возрастной группы, выстраивают собственные пути решения вышеназванных задач, зачастую действуют методом проб и ошибок. Несомненно, такие пути являются менее продуктивными по сравнению с научно обоснованным системным видением психолого-педагогической работы с учащимися. Противоречие между потребностями школьной практики в улучшении качества коррекционно-педагогической работы с учащимися с ОПФР на II ступени общего среднего образования и отсутствием системного научно обоснованного подхода к этой работе, свидетельствуют о наличии проблемы и актуальности поиска путей ее разрешения.

Завершение обучения в младших классах, переход на II ступень общего среднего образования является переломным моментом в школьной жизни ученика-подростка, связанным с целым рядом изменений:

новый режим учебной работы, новые учителя и взаимоотношения с ними, новый характер взаимоотношений в подростковой среде, потребность в самореализации, в признании и др. Все это требует от ученика новых форм поведения, являющихся проявлениями адаптации (приспособления) к новым условиям.

Особую сложность представляет процесс адаптации к новым условиям для учащихся с особенностями психофизического развития. Анализ психолого-педагогической литературы и практики работы с учащимися с ОПФР свидетельствует о том, что возникновение трудностей возможно во всех сферах школьной жизни подростка. Причины возникновения этих трудностей связаны с факторами как внутреннего по отношению к ученику (отставание в эмоционально-волевом, личностном развитии, в развитии познавательной деятельности), так и внешнего плана (низкий уровень компетентности педагогов в особенностях методики обучения, воспитания, развития учащихся с ОПФР подросткового возраста, в реализации взаимодействия с коллегами в работе).

Таким образом, у учащегося с ОПФР подросткового возраста высок риск возникновения *школьной дезадаптации*. Высокой степенью риска возникновения школьной дезадаптации у учащихся на II ступени общего среднего образования, разнообразием возникающих у таких учащихся трудностей и проблем обусловлена необходимость осуществления их психолого-педагогического сопровождения, предусматривающего «следование вместе», «нахождение рядом» с учащимся в его школьной жизни.

Анализ характера проблем, возникающих у учащихся с ОПФР подросткового возраста, определение сущности и цели психолого-педагогического сопровождения данных групп школьников позволили сформулировать систему *основных положений*, раскрывающих особенности деятельности сопровождения по сравнению с традиционной профессиональной деятельностью школьных специалистов.

Основные положения, определяющие ***особенности содержания психолого-педагогического сопровождения*** учащихся:

1. *Охват вниманием всех сторон школьной жизни учащегося* для устранения или предупреждения его школьной дезадаптации любого характера.

2. *Учет взаимосвязи и взаимообусловленности проблем при возникновении ситуации школьной дезадаптации подростка.*

При анализе ситуации школьной дезадаптации ребенка необходимо учитывать наличие взаимосвязи и взаимообусловленности проблем.

Следовательно, при возникновении ситуации школьной дезадаптации ребенка важно точно определить первичную проблему, квалифицировать ее суть и источник возникновения.

*3. Учет роли социальной среды в возникновении школьной дезадаптации учащегося с особенностями психофизического развития.*

В ряде случаев проблемы, которые возникают у учащихся с ОПФР в процессе школьной жизнедеятельности, обусловлены характером условий воспитания в семье, наличием проблем во взаимоотношениях подростков и их близких. Поэтому без продуктивного взаимодействия в таких случаях с семьями учащихся решить проблемы школьной дезадаптации ученика затруднительно. «Виновниками» возникновения проблем в школьной жизни ребенка могут быть также учителя, микроколлективы учащихся или отдельные из них. Поэтому содержание деятельности психолого-педагогического сопровождения учащегося с ОПФР в назревающей или возникшей проблемной ситуации может заключаться не в работе с самим ребенком непосредственно, а в работе с его семьей, педагогами, другими учащимися. Также важно охватить вниманием все составляющие окружающей учащегося в школе социальной среды в рамках работы по профилактике его школьной дезадаптации.

*4. Учет влияния специально направленного обучения и воспитания на повышение адаптационных возможностей ребенка.*

В содержании деятельности психолого-педагогического сопровождения должно предусматриваться целенаправленное формирование у ученика тех установок, качеств, умений, наличие которых может помочь предотвратить ситуации его школьной дезадаптации, т.е. профилактическая работа соответствующей направленности.

*5. Уникальность задач и программы сопровождения каждого ребенка.*

В рамках своей традиционной профессиональной деятельности школьные специалисты реализуют программы, направленные на передачу детям общественного опыта, накопленного человечеством, стимулирование познавательного и личностного развития, согласно возрастным нормативам и закономерностям, и др. При этом специалисты занимаются тем, что «положено» знать, уметь детям с точки зрения науки и что отражено в соответствующих программах для определенных категорий и возрастных групп учащихся.

Исходя из вышесказанного, в нашей школе встал вопрос о более грамотной реализации деятельности психолого-педагогического сопро-

вождения детей с ОПФР, способствующего гармонизации отношений между всеми участниками образовательного процесса, созданию в школе позитивного микроклимата, комфортных условий для учащихся и педагогов.

Для решения этого вопроса в государственном учреждении образования «Специальная общеобразовательная школа для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) г. Могилева» реализуется инновационный проект «Внедрение модели психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОПФР на II ступени общего среднего образования».

В рамках инновационного проекта была создана группа психолого-педагогического сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития. В эту группу сопровождения вошли школьные специалисты: представители администрации, учитель начальных классов, учитель-дефектолог, воспитатель, классный руководитель, учитель-предметник, педагог-психолог, педагог социальный, медицинский работник.

Участники инновационного проекта разработали модель взаимодействия специалистов и провели диагностическую работу по выявлению признаков школьной дезадаптации. Результаты диагностических мероприятий были зафиксированы в разработанных школьными специалистами картах фиксации.

На заседании психолого-педагогического консилиума участники психолого-педагогического сопровождения заполнили индивидуальные карты на каждого учащегося со всеми проявлениями школьной дезадаптации и причинами ее проявления. По итогам консилиума педагоги составили индивидуальные программы сопровождения учащихся с ОПФР по двум направлениям: профилактическое и коррекционное.

Профилактическое содержание деятельности предусматривает формирование тех установок, качеств, умений, наличие которых может помочь предотвратить ситуации школьной дезадаптации учащегося. Эта деятельность направлена как на ребенка с трудностями в обучении, так и на педагогов, родителей, коллектива учащихся. Коррекционное содержание деятельности предусматривает адресную работу в конкретных ситуациях дезадаптации ребенка или назревающего риска их возникновения.

При составлении индивидуальных программ ППС каждый участник группы сопровождения предоставляет свой комплекс профилакти-

ческих или коррекционных мероприятий, направленных на профилактику дезадаптации или её коррекцию.

Результатом работы группы психолого-педагогического сопровождения является повышение качества педагогической работы с учащимися по разным направлениям: обучение, воспитание, подготовка к самостоятельной жизнедеятельности, творческая самореализация подростков. Раскрываются способности, таланты, интересы, возможности, потребности каждого учащегося, создаются благоприятные условия для их развития, повышается качество предметных знаний и умений учащихся с ОПФР.

Внедряемая модель психолого-педагогического сопровождения способствует овладению педагогами методами командной работы, стратегиями взаимодействия при осуществлении индивидуального психолого-педагогического сопровождения ученика, повышению уровня профессиональной компетентности в вопросах специфики педагогической работы с учащимися с ОПФР на II ступени общего среднего образования.

### Литература

1. *Битянова, М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298 с.
2. *Гладкая, В. В.* Актуальные вопросы содержания и методической стороны деятельности группы психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательной школе / В. В. Гладкая // Кіраванне ў адукацыі. – 2010. – № 7.
3. *Гладкая, В. В.* Модель психолого-педагогического сопровождения детей с трудностями в обучении в общеобразовательной школе / В.В. Гладкая // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. – Вып. 8. – Минск: Академия последипломного образования, 2010. – С. 85–101.
4. *Дахин, А. Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Баль Н. Н., Никитина А. А.</i> САЙТ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ КАК РЕСУРС МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	3
<i>Баль Н. Н., Чемоданова Н. В.</i> ПОВЫШЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ» .....	7
<i>Баль Н. Н., Соловьева О. П.</i> МОНИТОРИНГ РАБОЧЕГО И ВЫХОДНОГО ДНЯ ПЕДАГОГОВ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА .....	12
<i>Башиаркина Е. А., Юрченко В. В.</i> ПРАКТИКИ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ: ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ .....	15
<i>Борей Ю. И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИЗОТЕРАПИИ И НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ В РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ ПУНКТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ .....	21
<i>Борисюк Г. Г., Стаселович Т. Г.</i> ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	25
<i>Варламова Е. Н., Куликова В. В.</i> ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ В КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	30
<i>Габьева Л. Л., Мишкевич Г. А.</i> РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	33
<i>Гальперина Л. Л., Старовойтов А. Л.</i> ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ .....	38
<i>Гальская Н. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ 1–4 КЛАССОВ ВТОРОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ .....	42
<i>Гоманкова Е. С.</i> РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ .....	47

<i>Гоманкова Н. М.</i> ВОВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ РАЗНЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С СЕМЬЕЙ.....	51
<i>Горбачукья О. А., Кончиц О. В., Гетманская Л. Г.</i> ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ВЫПУСКНИКОВ ЦКРОИР НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА .....	56
<i>Гурская С. М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АССЕССМЕНТА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ .....	60
<i>Демьяненко Т. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	63
<i>Демьяненко Т. В.</i> ОБУЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАМ ГРАМОТЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ .....	66
<i>Дроздова Н. В., Анфилец О. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	72
<i>Дударева Т. В.</i> ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	75
<i>Иванченко А. В.</i> МЕТОДЫ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА .....	79
<i>Калачева И. В.</i> ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ.....	83
<i>Карпекова Т. А., Иванова И. Р.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ .....	87
<i>Козырева Н. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ МЕТОДИКИ «ТЕРЕМОК СКАЗОК» В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ.....	90
<i>Комарова И. А., Подолинская К. А.</i> К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....	93
<i>Комарова И. А., Спирин С. В.</i> К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ И СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА .....	97
<i>Корнилова О. В.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....	101

<i>Котлярова Э. В., Мозоловская Е. Г.</i> ДИАГНОСТИКА АУТИЗМА КАК КОМПЛЕКСНАЯ ПРОБЛЕМА.....	105
<i>Крюковская Н. В.</i> ПРОВЕДЕНИЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ .....	109
<i>Кушнер И. Т.</i> САМОРЕГУЛЯЦИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	113
<i>Лазуркина Д. М.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ОРГАНИЗАЦИЯМИ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (В ТОМ ЧИСЛЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ) В МОГИЛЕВСКОЙ ОБЛАСТИ .....	118
<i>Латина Ю. С.</i> ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ.....	121
<i>Лауткина С. В.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	124
<i>Лохвицкая Л. В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕЗЕРВЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	129
<i>Лукашкова И. Л., Батура И. Н.</i> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	133
<i>Мазоха Д. С.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ .....	136
<i>Мазуркевич В. М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРИЕМА ПИЩИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ И/ИЛИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ И/ИЛИ ПСИХИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР С БЫТОВЫМИ ПРЕДМЕТАМИ-ОРУДИЯМИ....	141
<i>Мозоловская Е. Г., Лустенкова Н. А.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ГУО «МОГИЛЕВСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ЦЕНТР КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ».....	145
<i>Моршнева М. А., Ворона В. В.</i> ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	148

<i>Пинчукова Л. Г.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	151
<i>Пыжик С. В.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	155
<i>Ракутова И. В.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОСНОВНЫХ ФОРМ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕГРИРОВАННЫХ КЛАССОВ.....	161
<i>Савченко С. Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	164
<i>Скубилова А. А.</i> КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДОШКОЛЬНИКАМИ, СТРАДАЮЩИМИ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ .....	168
<i>Ступакова Ж. М.</i> ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ .....	172
<i>Судак Е. М., Олихвер И. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА СЕТЕВОГО СЕРВИСА TAGXEDO- CREATOR «ОБЛАКО СЛОВ» В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С УЧАЩИМИСЯ С ОПФР .....	176
<i>Томашева Е. П., Габьева Л. Л.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ .....	180
<i>Харитоновна Е. А.</i> ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ .....	184
<i>Черепанова И. В., Богачева Л. М.</i> СТРАТЕГИИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	189
<i>Черепанова И. В., Хейфец Ю. Н.</i> МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУПРУГОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОПФР.....	195
<i>Черепанова И. В., Черепанов О. А.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕСТРУКЦИИ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАНИЯ.....	200
<i>Черепанова И. В., Черепанов О. А.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ УЧЕБНОГО КУРСА «ОСНОВЫ ПСИХОПАТОЛОГИИ».....	205

<i>Шергилашвили Ю. К., Ильинич Н. В.</i> РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	209
<i>Коржова О. В., Шлапакова А. М.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ТО И ТНР ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА II СТУПЕНЬ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	214