

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Special pedagogy and psychology

Научный журнал

Издается с 2023 года

2024 – № 2 (4)

Ярославль
2024

Учредитель:

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

Специальная педагогика и психология = Special pedagogy and psychology : научный журнал. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2024. – № 2 (4). – 139 с. – ISSN 2949-5954. – DOI 10.20323/2949-5954-2024-2-4. – EDN XVGXKF
2024, № 2 (4). – 500 экз.

Редакционная коллегия

Главный редактор: **А. Э. Симановский**, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского».

Заместители главного редактора: **Ю.Н. Толмачева**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», **Г.О. Рощина**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского».

Члены редакционной коллегии: **С.В. Алехина**, кандидат психологических наук, доцент, проректор по инклюзивному образованию, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»; **Ю.В. Богинская**, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Крымского федерального государственного университета; **Т.Д. Василенко**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и клинической психологии ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет»; **М.З. Газиева**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной психологии и дошкольной дефектологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»; **Гэлэн Батцэнгэл**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специального образования Монгольского государственного университета образования, Монголия; **К.А. Идрисов**, доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»; **Л.М. Иматова**, доктор педагогических наук, доцент, директор Института развития образования им. Абдурахмана Джами, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Таджикского государственного педагогического университета им. Садриддина Айни, Таджикистан; **Е.Л. Инденбаум**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой комплексной коррекции нарушений детского развития ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»; **А.Н. Камнев**, кандидат педагогических наук, доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры почвоведения ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»; **В.З. Кантор**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»; **И.Б. Карелина**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»; **Т.Г. Киселёва**, кандидат психологических наук, доцент, декан дефектологического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»; **М.Д. Коновалова**, кандидат психологических наук, доцент, руководитель научно-методического центра психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»; **Т.В. Лисовская**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Беларусь; **Н.В. Мазурова**, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры нейро- и патопсихологии ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», директор института психологии им. Л.С. Выготского; **Д.М. Маллаев**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик Российской академии информатизации образования, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»; **И.И. Мельникова**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой методик и технологий специального и инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»; **З.А. Мовкебаева**, доктор педагогических наук, профессор, директор Ресурсного консультативного центра по инклюзивному образованию для вузов РК и превентивной суицидологии

при Казахском национальном педагогическом университете имени Абая, заведующая кафедрой психологии и специального образования Института магистратуры и PhD-докторантуры Казахского национального педагогического университета имени Абая, Казахстан; **Г.Ю. Одинокова**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи Института коррекционной педагогики Российской академии образования; **Ж.А. Пайлозян**, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии и восстановительной терапии Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна, Армения; **Ю.А. Разенкова**, доктор педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией комплексных исследований в области ранней помощи; профессор кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики»; **Е.М. Сафронова**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент МАНПО, член научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, профессор кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»; **Ю.В. Селиванова**, доктор социологических наук, профессор, заведующая кафедрой коррекционной педагогики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского; **Г.Н. Соломатина**, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры дефектологии и специальной психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; **В.В. Строганова**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; **К.М. Тилекеев**, кандидат педагогических наук, заместитель декана факультета педагогики, профессор кафедры специальной педагогики и психокоррекции Киргизского государственного университета им. Арабаева, Кыргызстан; **Л.Ф. Тихомирова**, доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»; **Т.А. Фатекова**, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и социальной работы Медико-психолого-социального института ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», профессор кафедры психологии и социальных наук Института психологии Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова; **А.М. Царев**, кандидат педагогических наук, директор Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения, г. Псков; **Л.А. Черных**, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Луганского государственного педагогического университета; **С. А. Шабалина**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры олигофренопедагогики ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»; **И.А. Шаповал**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»; **В.В. Шиленкова**, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры оториноларингологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет»; **В.З. Юсупов**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии высшей школы ФГБОУ ВО «Московский гуманитарный университет им. М.В. Ломоносова».

Публикуемые в журнале материалы рецензируются
членами редакционной коллегии и внешними экспертами

Адрес редакции: 150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1.

Телефон: +7 (4852) 72-64-05

Телефон издательства: +7 (4852) 72-64-05

Адреса в интернете: <http://yspu.org/>; <http://spp.yspu.org/>

Регистрационный номер средства массовой информации:

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ПИ № ФС77-85637 от 11 июля 2023 г.

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»,
2024

© Авторы статей, 2024

Founder:

Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky

Special pedagogy and psychology : scientific journal. – Yaroslavl : RIO YSPU, 2024. – № 2 (4). – 139 p. – ISSN 2949-5954. – DOI 10.20323/2949-5954-2024-2-4. – EDN XVGXKF
2024, № 2 (4). – 500 экз.

Editorial board

Editor-in-Chief: **A.E. Simanovsky**, doctor of pedagogical sciences, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department of special (correctional) pedagogy and psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky.

Deputy editors-in-chief: **Yu.N. Tolmacheva**, candidate of pedagogical sciences, associate professor at the department of special (correctional) pedagogy and psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, **G.O. Roshchina**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor at the department of medical and biological bases of defectology and speech therapy theory, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky.

Members of the editorial board: **S.V. Alekhina**, candidate of psychological sciences, associate professor, vice-rector for inclusive education, director of the Federal Center for the development of inclusive general and additional education, Moscow state university of psychology and education; **Y.V. Boginskaya**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of social and pedagogical technologies and pedagogy of deviant behavior, Institute of pedagogy, psychology and inclusive education, Crimean federal state university; **T.D. Vasilenko**, doctor of psychological sciences, professor, head of the department of general and clinical psychology, Kursk state medical university; **M.Z. Gazieva**, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department of special psychology and preschool defectology, Chechen state pedagogical university; **Galen Battsengel**, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department of special education, Mongolian state university of education, Mongolia; **K.A. Idrisov**, doctor of medical sciences, professor at the department of special psychology and preschool defectology, Chechen state pedagogical university; **L.M. Imatova**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, director of the Abdurakhman Jami Institute for Education Development, associate professor at the department of theory and methods of preschool education, Sadriddin Aini Tajik State Pedagogical University, Tajikistan; **E.L. Indenbaum**, doctor of psychological sciences, professor, head of the department of complex correction of childhood developmental disorders, Irkutsk state university; **A.N. Kamnev**, candidate of pedagogical sciences, doctor of biological sciences, professor, professor at the department of edaphology, Lomonosov Moscow state university; **V.Z. Kantor**, doctor of pedagogical sciences, professor, professor at the department of basic defectology and rehabilitation science, A.I. Herzen Russian state pedagogical university; **I.B. Karelina**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor at the department of methods and technologies of special and inclusive education, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky; **T.G. Kiseleva**, candidate of psychological sciences, associate professor, dean of the defectology faculty, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky; **M.D. Konovalova**, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the scientific and methodological center for psychological and pedagogical support of families with children with special educational needs, Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky; **T.V. Lisovskaya**, doctor of pedagogical sciences, professor, professor at the department of special pedagogy, Institute of inclusive education, Maksim Tank Belarusian state pedagogical university, Belarus; **N.V. Mazurova**, doctor of psychology, candidate of pedagogical sciences, professor, professor at the department of neuro- and pathopsychology, Russian state university for the humanities, director of the Institute of psychology named after L.S. Vygotsky; **D.M. Mallaev**, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, academician of the Russian Academy of Informatization in Education, head of the department of correctional pedagogy and special psychology, Dagestan state pedagogical university; **I.I. Melnikova**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of methods and technologies of special and inclusive education, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky; **Z.A. Movkebayeva**, doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Resource consultative center on inclusive education for universities of RK and preventive suicidology at the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, head of the department of psychology and special education, Institute of Master's and PhD-doctoral studies, Kazakh national pedagogical university named after Abai, Kazakhstan; **G.Y. Odinokova**, candidate of pedagogical sciences, senior researcher at the laboratory of complex research in the field of early childhood assistance, Institute of correctional pedagogy, Russian Academy of Education; **Zh.A. Paylozyan**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, associate professor at the department of speech therapy and rehabilitation therapy, Armenian state

pedagogical university named after H. Abovyan, Armenia; **Y.A. Razonkova**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the laboratory of complex research in the field of early childhood assistance; professor of the department of special psychology and correctional pedagogy, Institute of correctional pedagogy; **E.M. Safronova**, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of IASPE, member of the scientific council on the problems of educating the younger generation at the department of educational philosophy and theoretical pedagogy, RAE, professor at the department of special pedagogy and psychology, Volgograd state pedagogical university; **Yu.V. Selivanova**, doctor of sociological sciences, professor, head of the department of correctional pedagogy, Saratov Chernyshevsky state university; **G.N. Solomatina**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, associate professor at the department of defectology and special psychology, Kuban state university; **V.V. Stroganov**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor at the department of speech therapy, Moscow pedagogical state university; **K.M. Tilekeev**, candidate of pedagogical sciences, deputy dean of the faculty of pedagogy, professor at the department of special pedagogy and psychocorrection, Kyrgyz state university named after Arabaev, Kyrgyzstan; **L.F. Tikhomirova**, doctor of pedagogical sciences, candidate of medical sciences, professor, professor at the department of social pedagogy and organization of work with youth, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky; **T.A. Fatekova**, doctor of psychological sciences, associate professor, head of the department of psychology and social work, Medical psychological-social Institute, Khakassian State University named after N. F. Katanov, professor at the department of psychology and social sciences, Institute of psychology, the M.K. Amosov North-Eastern federal university; **A.M. Tsarev**, candidate of pedagogical sciences, director of the Center for therapeutic pedagogy and differential education, Pskov; **L.A. Chernykh**, doctor of psychological sciences, associate professor, professor at the Department of Psychology, Lugansk state pedagogical university; **S.A. Shabalina**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Oligophrenopaedics-Gogics, Yaroslavl State Pedagogical University named after. K. D. Ushinsky; **I.A. Shapoval**, doctor of pedagogical sciences, professor, professor at the department of special psychology and pedagogy, Voronezh state pedagogical university; **V.V. Shilenkova**, doctor of medical sciences, professor, professor at the department of otorhinolaryngology, Yaroslavl state medical university; **V.Z. Yusupov**, doctor of pedagogical sciences, professor, professor at the department of pedagogy and psychology of higher education, Moscow University for the Humanities.

The materials published in the journal are reviewed by the members of the editorial Board

Editorial office address: 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya str., 108/1.

Phone: +7 (4852) 72-64-05

Publisher's phone: +7 (4852) 72-64-05

Internet addresses: <http://yspu.org/>; <http://spp.yspu.org/>

Mass media registration number:

Federal service for supervision of communications,
information technology and mass communications (Roskomnadzor)

PI № FS 77-85637 dated from 11 July 2023.

© Yaroslavl state pedagogical University

named after K. D. Ushinsky, 2024

© Authors of articles, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Лисовская Т. В. Интеракция как форма обучения в современной высшей школе при подготовке специалистов инклюзивного образования _____ 7

Волгов В. С., Кокшаров В. Л. Оценка доступности образовательных организаций Пермского края для лиц с ограниченными возможностями здоровья _____ 18

Жворонкова Л. В., Алхатова Т. С., Малунина Ю. В. Модульный подход в обеспечении подготовки педагогов инклюзивного образования _____ 37

Джапарова З. Б., Сегизбаева Н. К. Дуальное образование в подготовке специальных педагогов _____ 54

Усенкова Е. В., Яманова Е. А. Возможности и риски цифровизации в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью _____ 69

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гущина Т. Н., Токарева В. Б., Ержолова Ж. А. Активизация речевой деятельности у неговорящих детей с нарушением интеллекта _____ 81

Вишнякова Е. А. Формирование социально-трудовых навыков у обучающихся с ментальными нарушениями _____ 100

Гаврилова Ю. А., Калюжная И. А., Горохова Д. А. Особенности эмоционального интеллекта у детей с задержкой психического развития _____ 119

THE CONTENT

SPECIAL PEDAGOGY

Lisovskaya T. V. Interaction as a form of education in modern higher schoolin training of inclusive education expert _____ 8

Volegov V. S., Koksharov V. L. Assessment of availability of educational organizations in the Perm region for people with disabilities _____ 19

Zhavoronkova L. V., Alkhatova T. S., Malunina Yu. V. Modular approach in training of inclusive education teachers _____ 38

Dzharparova Z. B., Segizbaeva N. K. Dual education in training of special teachers _____ 55

Usenkova E. V., Yamanova E. A. Opportunities and risks of digitalization in training people with disabilities _____ 70

SPECIAL PSYCHOLOGY

Gushchina T. N., Tokareva V. B., Yerzholova Zh. A. Intensification of speech activity in non-speaking children with mental disorders _____ 82

Vishnyakova E. A. Formation of social and labor skills in students with mental disorders _____ 101

Gavrilova Yu. A., Kalyuzhnaya I. A., Gorokhova D. A. Features of emotional intelligence in children with mental retardation _____ 120

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.01:371
DOI: 10.20323/2949-5954-2024-2-4-7
EDN: XVXLQQ

**Интеракция как форма обучения в современной высшей школе
при подготовке специалистов инклюзивного образования**

Татьяна Викторовна Лисовская

Доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка. Беларусь, г. Минск, ул. Франциска Скорины, д. 13

lis_tva@tut.by, <https://orcid.org/0000-0003-2315-4398>

Аннотация. В статье поднимаются вопросы совершенствования образовательного процесса в высшей школе, раскрываются механизмы решения данных вопросов через активное внедрение интерактивного обучения в образовательный процесс подготовки педагогических кадров. В данном исследовании рассматриваются лучшие практики эффективного активного обучения в высших учебных заведениях при подготовке педагогов инклюзивного образования. Представлен анализ опыта исследований преподавателей разных дисциплин и стран, которые представляют лучшие практики, а также теоретические основы активного обучения. Автор делится своим мнением о стратегиях, основанных на различных методах активного обучения. Рассматриваются условия и принципы реализации активного обучения. Указывается, что интерактивный подход к организации инклюзивного образования включает и интегрирует такие подходы, как антропологический, экзистенциально-гуманистический, личностный. Также представлены критерии эффективного использования интерактивных методов обучения. Это осмысленность при формировании профессиональных компетенций, чувство компетентности, возникающее у студентов при обсуждении учебных проблем, возможность оказания влияния на окружающую предметную и социальную ситуации, возможность активного выбора. Обращается внимание на необходимость коллективного решения учебных проблем, привлечение студентов своей группы для оценки учебной работы студента, а также использование различных учебных заданий (письмо, чтение, реферирование литературы) для организации обсуждений, возможности высказывания своей точки зрения, формирование личностной

© Лисовская Т. В., 2024

позиции студентов по различным вопросам организации образования. В работе сделан акцент на таких понятиях, как интеракция, интерактивный подход, интерактивной обучения как важных и необходимых составляющих качественной реализации компетентностной модели обучения в высшей школе.

Ключевые слова: интеракция; инклюзивное образование; компетентностная модель обучения; интерактивный подход; принципы интерактивного обучения.

Для цитирования: Лисовская Т. В. Интеракция как форма обучения в современной высшей школе при подготовке специалистов инклюзивного образования // Специальная педагогика и психология. 2024. № 2 (4). С. 7–17. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-7>. <https://elibrary.ru/XVXLQQ>

SPECIAL PEDAGOGY

Original article

Interaction as a form of education in modern higher schoolin training of inclusive education expert

Tatiana V. Lisovskaya

Doctor of pedagogical sciences, professor at department of special pedagogy of the institute of inclusive education, Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank. Belarus, Minsk, Frantsisk Skoryna st., 13
lis_tva@tut.by, <https://orcid.org/0000-0003-2315-4398>

Abstract. The article raises issues of improving the educational process in higher education, reveals mechanisms for solving these issues through the active introduction of interactive learning in the educational process of training teachers. This study examines the best practices of effective active education in higher education institutions in the training of inclusive education teachers. The analysis of the research experience of teachers from different disciplines and countries that represent best practices, as well as the theoretical foundations of active learning, is presented. The author shares her opinion on strategies based on various methods of active learning. Conditions and principles of active training implementation are considered. It is indicated that an interactive approach to the organization of inclusive education includes and integrates such approaches as anthropological, existential-humanistic, personal. Criteria for the effective use of interactive learning methods are also presented. This is meaningfulness in formation of professional competencies, a sense of competence that arises among students when discussing educational problems, the possibility of influencing the surrounding subject and social situation, the possibility of active choice. Attention is drawn to the need for collective solution of educational problems, attracting students of their group to evaluate the student's educational work, as well as the use of various educational tasks (writing, reading, abstracting literature) to organize discussions, the possibility of expressing their point of view, formation of personal position of students on various issues of edu-

cation organization. The paper focuses on such concepts as interaction, interactive approach, interactive learning as important and necessary components of the qualitative implementation of the competence model in higher education.

Key words: interaction; inclusive education; competency model of training; interactive approach; principles of interactive training.

For citation: Lisovskaya T. V. Interaction as a form of education in modern higher schoolin training of inclusive education expert // Special pedagogy and psychology. 2024. № 2 (4). S. 7–17. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-7>. <https://elibrary.ru/XVXLQQ>

Введение

В XXI веке высшее образование может сыграть важную роль в качестве движущей силы инноваций, лидерства и креативности [Аширбагина, 2019]. Оно позволяет формировать не только хорошо информированных и эрудированных граждан, но и ответственных и творческих личностей готовых к инклюзивной образовательной практике. Вызовы глобализации, тесно связанные с быстрым развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и необходимостью решения вопросов качества и инклюзивности для повышения качества жизни и устойчивого будущего, стали движущей силой изменений в высших учебных заведениях [Лютова-Робертс, Мони́на, 2021]. Мы переживаем сдвиг в сторону более междисциплинарных учебных программ и более интегрированного и ориентированного на учащихся подхода к преподаванию. Преподаватели все чаще используют активное обучение и другие методы вовлечения студентов в процесс образования и самообразования как

средство повышения уровня усвоения знаний и улучшения отношения студентов к своей будущей профессии. Именно активное обучение дает навыки для решения реальных жизненных проблем и готовит студентов к тому, чтобы стать ответственными и активными гражданами и специалистами.

Современному обществу необходим человек, готовый постоянно учиться, осваивать новые области знаний, способный принимать нестандартные решения, владеющий современными цифровыми методами и технологиями [Bergdahl, 2020]. Образование позволяет сформировать такого человека, оно становится ключевым ресурсом развития цивилизации и общества [Солодухина, 2011]. При этом гуманистический характер современных общественных отношений диктует требование учитывать интересы и права всех детей, независимо от национальности, пола и состояния здоровья. На это направлен принцип инклюзии – включение всех детей в систему общего образования. Дети с особыми образовательными потребностями – одна из категорий детей, кото-

рые сегодня должны быть включены в систему общего образования наряду с нормально развивающимися детьми [Лисовская, 2020]. Это, безусловно, повышает уровень требований к профессионализму учителей, которые должны уметь работать с любыми детьми. Изменения, которые происходят в системе общего образования, бросают вызовы и системе подготовке будущих педагогов [Misseyanni, 2018]. Система высшего образования сегодня совершенствуется, модернизируется, ориентируясь на будущего выпускника, который гуманистически ориентирован, способен к инновационной деятельности, способен реализовать субъект-субъектный подход при работе с любым обучающимся. Эти изменения повышают престиж страны, способствуют повышению авторитета республики Беларусь во всем мире. Одной из современных образовательных тенденций является развитие интерактивности, как постоянное взаимодействие педагогов с обучающимися студентами; взаимодействие студентов и преподавателей с работодателями, которые формулируют кадровый заказ на выпускника вуза. Способность к организации интерактивного обучения рассматривается сегодня как одна из центральных компетенций, которая должна быть сформирована у студента, завтрашнего учителя [Ribeiro-Silva, 2023].

Методология исследования

Термин «интеракция» (англ.:

interaction – взаимодействие) впервые стал использоваться в социальной психологии как обозначение одной из сторон процесса общения. Данное понятие обозначает обмен действиями между участниками общения и предполагает взаимный учет активности обоих участников взаимодействия. Это понятие вошло и в педагогический тезаурус. В образовании появилось понятие «интерактивное обучение» и даже «интерактивный подход», что означает обязательную организацию познавательной и личностной активности обучающихся в ходе совместной образовательной деятельности [Шаимкулов, 2016]. Интерактивный подход изменил парадигму современного образования – на смену репродуктивных методов, ориентированных на воспроизводство готовых знаний, пришли методы, ориентированные на активное осмысление учебного материала, формирование у обучающихся собственной позиции, возможности учета разного мировоззрения у собеседника [Активные и интерактивные образовательные технологии, 2013].

Понятие «интерактивный подход» сегодня становится ключевым принципом организации высшего образования, дополняя и интегрируя в себе антропологический, экзистенциально-гуманистический и личностный подходы [Шаимкулов, 2016]. Интерактивный подход позволяет развивать индивидуальные субъектные качества и способности студентов (антропологический подход), позволяет ставить собственные

цели и задачи, выбирать собственную траекторию освоения профессиональных компетенций и самореализоваться в процессе обучения (экзистенциально-гуманистический подход) и развивать необходимые личностные качества – ценности, мотивацию, практические навыки и умения (личностный подход).

Явление педагогической интеракции можно рассматривать с разных позиций. В диссертации М. А. Петренко выделены следующие аспекты анализа: структурный (как совокупность контактов между субъектами образовательного процесса); процессуально-динамический (как смена ролевых позиций и состояний участников интерактивного обучения); аналитический (как система методов, приемов, средств взаимного воздействия); феноменологический (как описание процесса совместной образовательной деятельности) [Петренко, 2010].

Основными методами реализации интерактивного образования являются диалоговые методы. Они включают лекцию-диалог, проблемную лекцию, дискуссии, метод проектов, метод беседы, метод анализа ситуаций; метод моделирования, презентации [Турчина, 2022]. Эти методы ориентированы на повышение качества обучения, формирование активной познавательной позиции обучающегося, развитие таких качеств, как критичность, самостоятельность, гибкость, осмысленность. Как писал А. Н. Леонтьев: «смыслам

не обучают, они возвращаются», то есть осмысленность должна возникать в ходе межличностного обсуждения учебного материала [Леонтьев, 1975]. Важным направлением развития обучающихся также является совершенствование навыков общения, возможности учета позиции собеседника. При этом между обучающимся и преподавателем складываются партнерские отношения, основанные на принципах взаимного уважения и сотрудничества [Бакшеев, 2020]. Актуальными для интерактивного подхода являются также следующие принципы:

- рефлексивный подход и осознанность;
- личностная автономность.

Принцип рефлексивного подхода и осознанности означает необходимость включать получаемые учебные знания в более широкий смысловой контекст, осмысливать их с разных теоретических и практических позиций. При этом обучающий осознает свое отношение к изучаемому материалу, делает учебный материал частью своего сознательного Я [Фихте, 2002]. Принцип личностной автономности предполагает, что каждый обучающийся может реализовать свои собственные образовательные потребности и интересы, а педагог должен учитывать его индивидуальные психологические и физические особенности.

Показателем эффективности интерактивных методов обучения является складывающаяся в студенческой группе позитивная атмосфера

познавательной активности и творчества.

Результаты исследования

Изучение более чем 123 научных работ и проведение опросов преподавателей и студентов университетов Беларуси и России позволило сформулировать основные положения концепции развития интерактивного обучения.

1. Организация интерактивного образования предполагает расширение опыта обучения учащихся и опыта преподавания преподавателей. Межличностное обсуждение проблем на материале различных видов учебной деятельности (чтение, письмо, реферирование литературы) позволяет задействовать мышление более высокого порядка (анализ, синтез, оценка).

Такие аудиторские занятия ставят студента в центр учебного процесса, позволяя ему улучшить свои навыки критического мышления. Интерактивное обучение может быть реализовано с помощью любого метода, который активно вовлекает студентов в реальный учебный процесс. Это повышает успеваемость студентов по различным дисциплинам. Полученные нами данные соответствуют литературным показателям, которые говорят о том, что в среднем, студенты, обучающиеся на обычных лекционных курсах, в 1,5 раза чаще терпят неудачу, чем студенты, обучающиеся на курсах только с активным обучением [Silamut, 2020.]. Интерактивное обу-

чение показывает, что вовлечение студентов в учебный процесс ведет к глубокому осмыслению учебного материала, возможности высказать свое собственное суждение и дать ему оценку.

2. Роль преподавателя в интерактивном классе заключается в руководстве и содействии, а не в передаче информации учащимся. Это означает, что он должен сделать процесс преподавания более активным, чтобы расширить возможности учащихся.

3. Важным условием организации интерактивного обучения является направленность этого обучения на решение будущих профессиональных проблем, возможности продумать и выстроить свою будущую профессиональную карьеру.

4. Показателями эффективности организации интерактивного обучения являются:

1. **Осмысленность** – способность рассматривать ценность заданий в соответствии с собственными убеждениями, идеями и стандартами. Если работа не имеет смысла, у студентов не будет мотивации выполнять высококачественную работу.

2. **Компетентность** – возможность почувствовать себя квалифицированным и способным выполнять необходимые действия для достижения цели. Чувство расширения прав и возможностей снижается, когда человеку не хватает уверенности в своих навыках, и он чувствует себя запуганным заданием или целью.

3. **Влияние** – возможность воспринимать выполнение задачи как изменение схемы вещей. Чем большее влияние, по мнению людей, они оказывают на предметную и социальную ситуацию, тем большую внутреннюю мотивацию они испытывают.

4. **Выбор** – возможность самостоятельно определять цели, формулировать задачи и методы их достижения. Модель обучения, основанная на перечисленных показателях и условиях, вызывает у обучающихся ощущение расширения прав и возможностей [Boeing, 2022, Misseyanni, 2020].

Таким образом, обобщив собственные данные и данные, полученные в результате анализа литературных источников, можно сделать следующие выводы:

– для эффективного интерактивного обучения, в первую очередь, необходимо создание преподавателем благоприятного психолого-педагогического климата на занятии в аудитории, с целью повышения активности *каждого обучающегося* и предоставление возможностей для смелого, открытого не только диалога, но и полилога на занятии;

– в процессе создаваемой преподавателем дискуссии успешно устанавливается обратная связь с обучающимися, идет *со-вместный* активный поиск ответов на возникающие вопросы, выясняются проблемные точки, требующие дополнительного поиска нужной инфор-

мации, происходит *со-трудничество, со-участие* и *со-действие*, такие необходимые процессы для формирования профессиональных умений командной работы;

– интерактивное обучение, являясь альтернативной знаниевой моделью образования, делает акцент на применении знаний. В этом случае обучающийся формирует практические, прикладные навыки, связанные с реальным практическим использованием знаний в жизненной практике;

– сильной стороной интерактивного обучения является организация непрерывной обратной связи между преподавателем и обучающимся. Это позволяет преподавателю осуществлять пошаговый контроль, отслеживать продвижение студента в осмыслении и усвоении учебного материала, а студенту, в свою очередь, осуществлять самоконтроль, корректировать задачи и условия своего обучения;

– преимуществом интерактивного обучения является увеличение активности самого обучающегося. Он становится организатором собственного обучения и развития: сам задает темп работы, распределяет время выполнения заданий, оценивает и подводит итоги собственной работы;

– интерактивное обучение также означает включение в процесс поиска решения учебных проблем и других студентов. Так, к примеру, оценивание работ студентов долж-

но иметь публичный характер. В этот процесс должны включаться, помимо преподавателя, и товарищи по группе. Должно происходить совместное обсуждение критериев и показателей оценивания, высказываться разные мнения о достоинствах и недостатках конкретной работы. Такие совместные обсуждения требуют принятия норм и правил, которые опираются на морально-нравственные ценности. Знание и умение использовать правила коллективных обсуждений должны пригодиться студентам и в дальнейшей профессиональной деятельности. Эти умения способствуют росту социальной компетентности будущих преподавателей, способности достигать профессиональных и жизненных успехов [Gap, 2022];

– важным фактором влияния на студентов при организации интерактивного обучения является референтная группа однокурсников. Стремление повысить свой социальный статус, добиться общественного признания усиливает личностный компонент деятельности, делает обучение социально ориентированным.

Заключение

В современном обществе особое внимание уделяется активному обучению с целью подготовки активных учащихся, способных к критическому мышлению и инновационному решению проблем, а также способных стать ответственными гражданами. Методы интерактивного обучения имеют диалогический характер и основываются на гуманистических принципах взаимодействия. Для будущих педагогов практика общения на основе гуманистических принципов является той моделью, которую они смогут реализовать в своей будущей профессиональной практике. Результатами внедрения интерактивного обучения являются глубокое осмысление окружающей действительности, в том числе и учебного материала; развитие качеств мышления высшего порядка; развитие социально-коммуникативных компетенций, которые являются залогом будущей успешной профессиональной карьеры студентов.

Библиографический список

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учебное пособие / сост. Т. Г. Мухина. Нижний Новгород : ННГАСУ, 2013. 97 с.
2. Аширбагина Н. Л. Использование методов активного обучения в системе высшего образования в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин // Двадцать пятые апрельские экономические чтения : материалы международной научно-практической конференции / под ред. В. А. Ковалева, А. И. Ковалева. Омск : Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,

Омский филиал. 2019. С. 205–210.

3. Бакшеев А. И., Турчина Ж. Е., Нор О. В. Формирование коммуникативной компетентности как основной составляющей профессии медицинского работника // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании : сб. статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Сер. «Вузовская педагогика». 2020. С. 328–334.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.

5. Лисовская Т. В. Обучение математике учащихся с интеллектуальной недостаточностью с использованием современных интерактивных учебников // Научные публикации института инклюзивного образования. 2020. С. 1–12. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/49611> (дата обращения: 20.03.2024).

6. Лютова-Робертс Е. К., Монина Г. Б. Применение активных методов обучения в высших и средних учебных заведениях. Анализ опыта англоязычных стран // Комплексные исследования детства, 2021. Т. 3. № 2. С. 109–114. URL: <https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-109-114> (дата обращения: 20.03.2024).

7. Петренко М. А. Теория педагогической интеракции. Ростов-на-Дону, 2010. 49 с.

8. Солодухина О. А. Классификация инновационных процессов в образовании. Проблемы их внедрения // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2011. № 12. С. 101–106.

9. Турчина Ж. Е., Бакшеев А. И. и др. Интерактивные методы обучения в системе высшей школы // Современное педагогическое образование. 2022. № 4. С. 137–139.

10. Фихте И. Г. Основа общего наукоучения. Москва : Директ-Медиа, 2002. 448 с. URL: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=7055> (дата обращения: 20.03.2024).

11. Шаимкулов О. А. «Интеракция» и «интерактивность» в обучении // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 11-3. С. 93–97.

12. Bergdahl N., Nouri J., Fors U., Knutsson O. Engagement, disengagement and performance when learning with technologies in upper secondary school. *Comput. Educ.* 149. 2020. 103783 p.

13. Boesing G., Campos Lopes P. Inovação no ensino de ciências: uma revisão sistemática sobre metodologias ativas // *Revista Signos*. VI. 43. 2022.

14. Carr R., Palmer S., Hagel P. Active learning: the importance of developing a comprehensive measure. *Active Learn. High. Educ.* 16. 2015. P. 173–186.

15. Gan D., Alkaher I., Segal T. Incorporating collaborative learning in teacher education to foster self-efficacy to implement environmental citizenship: an action research. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. VI. 24(3). 2022. 700 p.

16. Marouli C., Misseyan A., Papadopoulou P., Lytras M. A New Vision for Higher Education: Lessons from Education for the Environment and Sustainability // *Active Learning Strategies in Higher Education*, 2018. P. 361–387.

17. Misseyanni A., Marouli C., Papadopoulou P. How Teaching Affects Student Attitudes towards the Environment and Sustainability in Higher Education: An Instructors' Perspective. VI. 9(2). 2020. 172 p.
18. Misseyanni A., Papadopoulou P., Marouli C., Lytras M. Active Learning Strategies in Higher Education: Teaching for Leadership, Innovation, and Creativity. 2018.
19. Ribeiro-Silva E., Amaral-da-Cunha M., Batista P. Educating Teachers for Sustainability and Social Justice: A Service-Learning Project in Physical Education Initial Teacher Education. Educ. Sci. 2023. 1173.
20. Silamut A. A., Petsangsri S. Self-directed learning with knowledge management model to enhance digital literacy abilities. Educ. Inf. Technol. VI. 25. 2020. P. 4797–4815.

Reference list

1. Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tehnologii (formy provedeniya zanjatij) v vysshej shkole = Active and interactive educational technologies (forms of conducting classes) in higher education : uchebnoe posobie / sost. T. G. Muhina. Nizhnij Novgorod : NNGASU, 2013. 97 s.
2. Ashirbagina N. L. Ispol'zovanie metodov aktivnogo obuchenija v sisteme vysshego obrazovanija v processe prepodavanija social'no-gumanitarnyh disciplin = The use of active learning methods in the higher education system in the process of teaching social and humanitarian disciplines // Dvadcat' pjatye aprel'skie jekonomicheskie chtenija : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / pod red. V. A. Kovaleva, A. I. Kovaleva. Omsk : Finansovij universitet pri Pravitel'stve Rossijskoj Federacii, Omskij filial. 2019. S. 205–210.
3. Baksheev A. I., Turchina Zh. E., Nor O. V. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti kak osnovnoj sostavljajushhej professii medicinskogo rabotnika = Formation of communicative competence as the main component of the medical profession // Sovremennye tendencii razvitija pedagogicheskikh tehnologij v medicinskom obrazovanii : sb. statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Ser. «Vuzovskaja pedagogika». 2020. S. 328–334.
4. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activity. Consciousness. Personality. Moskva : Politizdat, 1975. 304 s.
5. Lisovskaja T. V. Obuchenie matematike uchashhihsja s intellektual'noj nedostatochnost'ju s ispol'zovaniem sovremennyh interaktivnyh uchebnikov = Teaching Math to students with intellectual disabilities using modern interactive textbooks // Nauchnye publikacii instituta inkljuzivnogo obrazovanija. 2020. S. 1–12. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/49611> (data obrashhenija: 20.03.2024).
6. Ljutova-Roberts E. K., Monina G. B. Primenenie aktivnyh metodov obuchenija v vysshih i srednih uchebnyh zavedenijah. Analiz opyta anglojazychnyh stran = Application of active teaching methods in higher and secondary educational institutions. Analysis of the experience of English-speaking countries // Kompleksnye issledovanija detstva, 2021. T. 3. № 2. S. 109–114. URL: <https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-2-109-114> (data obrashhenija: 20.03.2024).
7. Petrenko M. A. Teorija pedagogicheskoi interakcii = Pedagogical interaction theory Rostov-na-Donu, 2010. 49 s.

8. Soloduhina O. A. Klassifikacija innovacionnyh processov v obrazovanii. Problemy ih vnedrenija = Classification of innovative processes in education. Problems of their implementation // Problemy i perspektivy razvitija obrazovanija v Rossii. 2011. № 12. S. 101–106.
9. Turchina Zh. E., Baksheev A. I. i dr. Interaktivnye metody obuchenija v sisteme vysshej shkoly = Interactive teaching methods in the higher school system // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 4. S. 137–139.
10. Fihte I. G. Osnova obshhego naukouchenija = The basis of general science. Moskva : Direkt-Media, 2002. 448 s. URL: <http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=7055> (data obrashhenija: 20.03.2024).
11. Shaimkulov O. A. «Interakcija» i «interaktivnost'» v obuchenii = «Interaction» and «interactivity» in training // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2016. № 11-3. S. 93–97.
12. Bergdahl N., Nouri J., Fors U., Knutsson O. Engagement, disengagement and performance when learning with technologies in upper secondary school. Comput. Educ. 149. 2020. 103783 p.
13. Boesing G., Campos Lopes P. Inovação no ensino de ciências: uma revisão sistémica sobre metodologias ativas // Revista Signos. VI. 43. 2022.
14. Carr R., Palmer S., Hagel P. Active learning: the importance of developing a comprehensive measure. Active Learn. High. Educ. 16. 2015. P. 173–186.
15. Gan D., Alkaher I., Segal T. Incorporating collaborative learning in teacher education to foster self-efficacy to implement environmental citizenship: an action research. International Journal of Sustainability in Higher Education. VI. 24(3). 2022. 700 p.
16. Marouli C., Misseyyanni A., Papadopoulou P., Lytras M. A New Vision for Higher Education: Lessons from Education for the Environment and Sustainability // Active Learning Strategies in Higher Education, 2018. P. 361–387.
17. Misseyyanni A., Marouli C., Papadopoulou P. How Teaching Affects Student Attitudes towards the Environment and Sustainability in Higher Education: An Instructors' Perspective. VI. 9(2). 2020. 172 p.
18. Misseyyanni A., Papadopoulou P., Marouli C., Lytras M. Active Learning Strategies in Higher Education: Teaching for Leadership, Innovation, and Creativity. 2018.
19. Ribeiro-Silva E., Amaral-da-Cunha M., Batista P. Educating Teachers for Sustainability and Social Justice: A Service-Learning Project in Physical Education Initial Teacher Education. Educ. Sci. 2023. 1173.
20. Silamut A. A., Petsangsri S. Self-directed learning with knowledge management model to enhance digital literacy abilities. Educ. Inf. Technol. VI. 25. 2020. P. 4797–4815.

Статья поступила в редакцию 04.04.2024; одобрена после рецензирования 20.04.2024; принята к публикации 24.05.2024.

The article was submitted on 04.04.2024; approved after reviewing 20.04.2024; accepted for publication on 24.05.2024

Научная статья
УДК 37.07
DOI: 10.20323/2949-5954-2024-2-4-18
EDN: AFESYZ

Оценка доступности образовательных организаций Пермского края для лиц с ограниченными возможностями здоровья

Владимир Сергеевич Волегов^{1✉}, Владимир Леонидович Кокшаров²

¹Кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии, Пермский государственный национальный исследовательский университет. 614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15

²Кандидат педагогических наук, начальник центра цифровизации образовательных систем, Институт развития образования Пермского края. 614068, г. Пермь, ул. Екатерининская, д. 210

¹wsvolegov@mail.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-8610-6126>

²kv1-otkt@iro.perm.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3410-0678>

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с характеристикой уровня доступности условий образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. На основании анализа теоретико-методологических и эмпирических работ в области теории образования делается вывод о значимости образования как инструмента вовлечения новых поколений в общественную жизнь, что повышает значимость максимально полного включения обучающихся в образовательный процесс, независимо от имеющихся ограничений, в том числе обусловленных проблемами со здоровьем. Авторами, на основе анализа статистических данных о системе общего образования в Пермском крае, описываются основные характеристики, связанные с контингентом обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья: ориентация на обучение в общеобразовательных организациях (в инклюзивных классах или отдельных учебных группах), территориальная неоднородность, неоднородность групп по имеющимся проблемам. Наиболее масштабной группой из данной категории обучающихся являются обучающиеся с задержкой психического развития. Эмпирической базой для оценки доступности образовательных условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья являются материалы оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, проведенной в 2023 году. Авторами делается вывод о важности комплексного анализа результатов, связанных с условиями обучения лиц, имеющих проблемы со здоровьем. Полученные данные показывают высокие результаты субъективной удовлетворенности родителей и обучающихся имеющимися условиями, при относительно низких значениях объективных характеристик. Подобный разрыв в данных объясняется ориентацией формальных показателей на те группы проблем со здоровьем, которые менее

всего представлены в образовательных организациях региона, а также объективными ограничениями.

Ключевые слова: независимая оценка качества условий образования; доступность условий; обучение лиц с ОВЗ; мониторинги в образовании; Пермский край; общее образование; удовлетворенность населения.

Для цитирования: Волегов В. С., Кокшаров В. Л. Оценка доступности образовательных организаций Пермского края для лиц с ограниченными возможностями здоровья // Специальная педагогика и психология. 2024. № 2 (4). С. 18–36. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-18>. <https://elibrary.ru/AFESYZ>

Original article

Assessment of availability of educational organizations in the Perm region for people with disabilities

Vladimir S. Volegov^{1✉}, Vladimir L. Koksharov²

¹Candidate of sociological sciences, associate professor at department of sociology, Perm state national research university. 614990, Perm, Bukirev st., 15

²Candidate of pedagogical sciences, head of the center for digitalization of educational systems, Institute for education development, the Perm territory. 614068, Perm, Ekaterininskaya st., 210

¹wsvolegov@mail.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-8610-6126>

²kv1-otkt@iro.perm.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3410-0678>

Abstract. The article discusses issues related to characterizing the level of availability of educational conditions for students with disabilities. Based on the analysis of theoretical, methodological and empirical works in the field of educational theory, a conclusion is made about the importance of education as a tool for involving new generations in public life, which increases the importance of the fullest possible inclusion of students in the educational process, regardless of existing limitations, including those caused by health problems. The authors, based on the analysis of statistical data on the general education system in the Perm region, describe the main characteristics associated with the contingent of students with disabilities: orientation towards learning in general education organizations (in inclusive classes or separate study groups), territorial heterogeneity, heterogeneity of groups on existing problems. The largest group of this category of students are students with mental retardation. The empirical basis for assessing the availability of educational conditions for people with disabilities is the materials to assess the quality of conditions for implementing educational activity by organizations, carried out in 2023. The authors conclude about the importance of a comprehensive analysis of the results associated with the learning conditions of people with health problems. The data obtained show high results of subjective satisfaction of parents and students with the existing conditions, with relatively low values of objective characteristics. This gap in the data is explained by the focus of formal indicators on those groups of health problems that are least represented in educational organizations in the region, as well as by objective limitations.

Key words: independent assessment of the quality of educational conditions; availability of conditions; education of people with disabilities; monitoring in education; Perm region; general education; population satisfaction.

For citation: Volegov V. S., Koksharov V. L. Assessment of availability of educational organizations in the Perm region for people with disabilities // Special pedagogy and psychology. 2024. № 2 (4). S. 18–36. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-18>. <https://elibrary.ru/AFESYZ>

Актуальность

Образование является сложной социальной системой, которая может рассматриваться с различных исследовательских позиций. Во-первых, оно может описываться через множество организаций, участников образовательного процесса и нормативно-правовых актов, регламентирующих их взаимодействие. Подобный подход отражен не только в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Об образовании...], но ряде научных публикаций по вопросам социологии образования [Фурсова, Горбачева, 2015]. Во-вторых, образование может рассматриваться как целостный социальный институт, функции которого сопряжены с трансляцией комплекса социально-значимых знаний, интеграцией общества и воспроизводства его структур [Воспроизводство специалистов, 2023] и культурных норм [Дюркгейм, 2021]. В-третьих, образование может рассматриваться как управляемая сфера общественных отношений, интегрированная в сложную систему государственной политики, направленной на общественное развитие. Независимо от

выбираемого аналитического подхода, одной из важных характеристик образования на современном этапе является его роль по интеграции в общество новых членов, приобщение их к актуальной культуре [Тенбрук, 2013].

Указанные обстоятельства особенно значимы в условиях усиливающихся общественных трансформаций, которые могут привести к «снижению предсказуемости, ведущему к росту неопределенности и вытекающей из нее нестабильности» [Булатов, 2020].

Из универсальной важности образования вытекает необходимость формирования максимально открытой среды, обеспечивающей доступ различных групп обучающихся, в том числе имеющих ограниченные возможности здоровья (далее – ОВЗ). Данная проблематика может рассматриваться с различных сторон: в научной литературе наблюдается значительный комплекс исследований, посвященных различным аспектам, включая вопросы проектирования «доступной» среды [Monitoring Education..., 2016; Мелконян, Ажгихин, 2018], в том числе информационной [Александрова, Яковлева], организации образова-

тельного процесса на разных уровнях образования [Рожина, 2023; Голунова, 2019], организации взаимодействия с семьей [Толмачева, 2023а], трудоустройство выпускников с ОВЗ [Заир-Бек, 2016] и многих других. Тем не менее, во многих работах, в том числе на международном уровне отмечаются проблемы с реализацией инклюзивного образования [Huei, 2009; Shelton, Gezer, 2023].

Реализация образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в общеобразовательных организациях Пермского края (школах)

По данным регионального Министерства образования и науки по состоянию на начало 2023–2024 учебного года образовательные программы общего образования в регионе осваивало 30154 обучающихся с ОВЗ [Министерство образования...].

Наиболее распространенной формой обучения лиц с ОВЗ в Пермском крае, согласно данным Министерства, является обучение в инклюзивных классах (14780 человек), ещё 10366 детей проходят обучение в отдельных организациях,

реализующих адаптированные общеобразовательные программы, а 5008 учатся в общеобразовательных организациях в отдельных классах [Министерство образования...]. При этом анализ статистических данных [Банк данных...] показывает, что численность организаций, имеющих классы для обучающихся с ОВЗ, достаточно низкая (68 общеобразовательных из 472).

Статистические данные Министерства просвещения Российской Федерации позволяют зафиксировать ещё несколько характеристик, связанных с обучением лиц с ОВЗ.

Во-первых, следует обратить внимание на территориальную неоднородность: если в абсолютных величинах детей с ОВЗ, обучающихся в инклюзивных классах, больше всего в городской местности, то их доля относительно других групп обучающихся почти в два раза выше в сельской местности (7,4 %).

Во-вторых, неоднородно представлены различные группы обучающихся с ОВЗ. За основу группировки в данном случае взяты федеральные нормативные и нормативные акты [О направлении...].

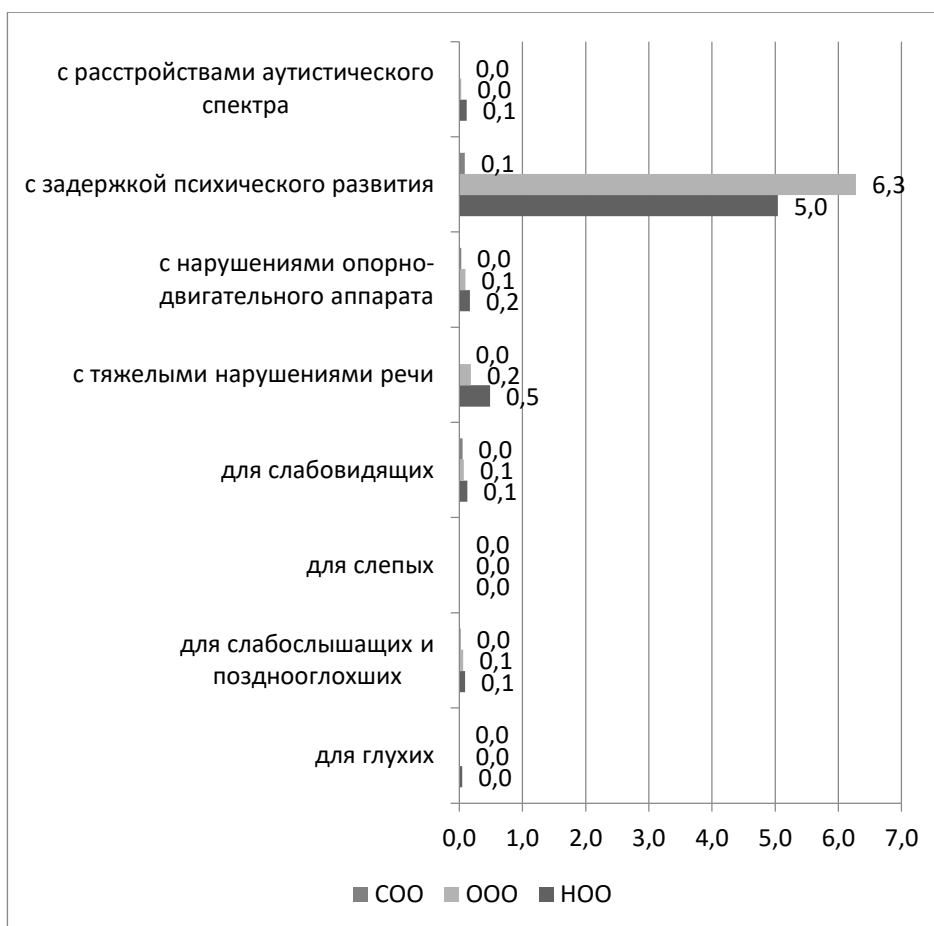


Рисунок 1. Распределение групп обучающихся с ОВЗ в процентах от общей численности на соответствующем уровне образования

Как показано на рисунке 1, основная категория обучающихся, имеющих проблемы со здоровьем, – это обучающиеся с задержкой психического развития. Удельный вес остальных категорий не превышает 0,5 % от общей численности обучающихся соответствующего уровня образования. Особенно мало обучающихся с ОВЗ на уровне среднего

общего образования, где показатель оказался ниже 0,1 %. Схожее соотношение групп обучающихся с ОВЗ на уровне Российской Федерации фиксировалась и ранее [Кулагина, 2013].

Ещё один статистический показатель, существенный для описания ситуации с организацией инклюзивного обучения, – это динамика чис-

ленности данной категории обучающихся. По данным Министерства просвещения Российской Федерации по форме федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» [Банк документов...] с 2019 по 2023 гг. в Пермском крае наблюдается относительная коррекция показателей, характеризующих численность обучающихся с ОВЗ.

За выделенный период существенно снизилось (в пределах 0,01–0,02 %) количество обучающихся с ОВЗ в большинстве выделяемых групп. Некоторый рост наблюдается в трех группах: тяжелые нарушения речи, задержка психического развития, расстройства аутистического спектра. Однако и здесь показатель не превышает 1,5 %.

Иными словами, система образования Пермского края демонстрирует высокий потенциал вовлечения обучающихся с ОВЗ в образовательную деятельность в условиях совместного обучения (в отдельных классах общеобразовательных организаций или инклюзивных классов), при неоднородности территориального распределения данной категории школьников. Наиболее заметной группой обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья, являются дети с задержкой психического развития, причем

их представленность растет по всем уровням образования.

Тем не менее, возникает вопрос о том, насколько эффективно региональная система образования обеспечивает условия для организации обучения данной категории обучающихся, а также о степени удовлетворенности семей возможностями, имеющимися в образовательных организациях.

Методология и методы исследования

В качестве эмпирической базы для поиска ответов на сформулированные выше вопросы использовались результаты Независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, проведенной в 2023 году.

Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности является одним из механизмов внешнего мониторинга состояния и развития отрасли образования. Существующие в отечественной практике подходы к администрированию и управлению образованием предполагают несколько важных характеристик: ориентацию на целостность процесса управленческого мониторинга (от постановки целей, к планированию мероприятий, на основе собранных и обоснованных данных) [Волегов, 2022; Чистякова, 2018; Logachev, 2021], а также сочетание внешних объективных показателей и различных форм фиксации оценок со стороны «конечного потребителя» –

самих обучающихся, работодателей, педагогов [Hwa, Leaver, 2021; Толмачева, 2023b].

Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности организациями (далее – НОК) – мониторинговая процедура, направленная на получение данных о функционировании системы образования на различных уровнях управления системой образования, включая организационный, муниципальный и региональный, в целях повышения качества и доступности социальных услуг для населения, а также повышения качества работы образовательных организаций.

Проведение НОК регламентируется рядом нормативно-правовых актов, включая статью 95 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Об образовании...], а также подзаконными актами Министерства просвещения РФ и Органами исполнительной власти Субъектов Федерации. В 2023 г. мониторинг НОК проводился в образовательных организациях, реализующих программы общего образования [О направлении методических рекомендаций...].

В Пермском крае процедуру НОК прошли все 472 организации, осуществляющие соответствующую деятельность.

Сбор данных по показателям НОК осуществляется посредством специализированного сайта организацией-оператором при помощи со-

вокупности различных методов, включая:

- Анализ документов (техническую экспертизу), включающую в себя анализ официальных сайтов общеобразовательных организаций в интернете, визуальную оценку информационных стендов (с использованием фотоотчета организацией).

- Опрос представителей семей, к которым относились родители обучающихся с 1 по 8 класс, а также обучающиеся 9–11 классов. Опрос проводился в формате онлайн-анкетирования на специализированном сайте.

В результате проведения процедуры Независимой оценки качества образования было опрошено 164367 человек, что составляет 49,0 % от получателей услуг.

Использованная совокупность методов позволила получить несколько существенных характеристик, влияющих на качество полученных результатов:

- Достигнуты пороговые требования по числу опрошенных, содержащиеся в нормативных документах, регламентирующих НОК. Более того, полученный массив данных по объему позволяет минимизировать возможную погрешность выборки, несмотря на использование метода стихийной выборки.

- Использование формата онлайн-анкетирования на специализированном сайте в длительной перспективе обеспечивает достижение планируемых показателей охвата, в

том числе в ситуации невозможности применения административного принуждения. Подобное обстоятельство позволяет повышать уровень достоверности результатов НОК.

Еще одна существенная характеристика полученного массива данных – широкий тематический диапазон. В рамках НОК собираются как формальные характеристики, связанные с соблюдением нормативных требований к наполнению сайтов образовательных организаций и их функциональных возможностей, иных факторах доступности информации, так и данные об условиях реализации образовательного процесса, а также особенностях взаимодействия с педагогическим коллективом. Таким образом, данные НОК позволяют получить комплексную оценку, включающую как объективные характеристики, так и субъективное восприятие этих условий.

**Общая характеристика
результатов НОК
общеобразовательных
организаций Пермского края
в 2023 году**

Полученные в ходе мониторинга данные были обработаны на основании процедуры, указанной в Методике и программе проведения НОК по всем общеобразовательным организациям Пермского края по состоянию на конец 2023 года, выстроены в общий рейтинг, а также был выведен рейтинг НОК для всего региона. Интегральный показатель

рассчитан как среднее арифметическое усредненных оценок по ОО края по всем пяти группам показателей.

В 2023 г. в Пермском крае эта оценка составила 82,49 балла. По сравнению с предыдущим замером (2020 г.) рост показателя составил 3,9 процентных пункта.

При наличии тенденции к росту среднего показателя по ОО региона, полученные данные содержат ещё одну особенность: в сопоставлении с результатами замера 2020 года вырос разброс показателей: за три года величина стандартного отклонения среднего балла по образовательным организациям Пермского края выросла с 5,1 до 6,5 процентных пунктов. Иными словами, увеличивается степень неоднородности результатов по ОО. Если в 2020 году разброс средних баллов происходил в диапазоне от 71 % до 100 % (без учета аномальных значений), то в 2023 интервал вариативности показателя фиксируется от 59 % до 99 %.

Увеличение диапазона баллов, набранных ОО, в значительной степени может быть объяснено изменением условий, в которых проводился мониторинг: если функционирование системы образования в 2020 году воспринималось как экстремальное, то условия 2023 года воспринимаются как более стабильные и предполагают более критичное отношение со стороны участников образовательного процесса.

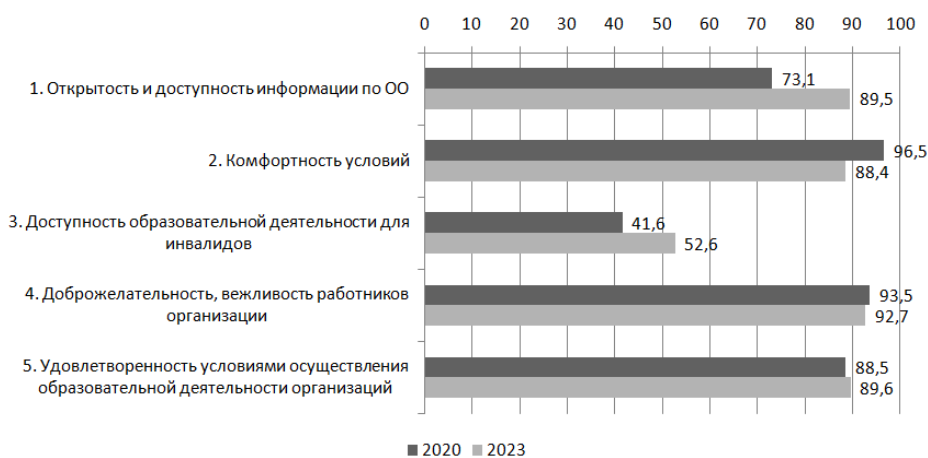


Рисунок 2. Средний балл по показателям НОК за 2020 и 2023 гг.

В 2023 году максимальные баллы наблюдаются по группам показателей, связанных с доброжелательностью и вежливостью сотрудников, удовлетворенностью условиями реализации образовательной деятельности, открытостью и доступностью информации. Характерно, что показатель «Доступность образовательной деятельности для инвалидов», как и в предыдущем замере, занимает последнее место (52,7 балла). Однако по данной группе показателей наблюдается наиболее существенная динамика (+11,1 процентных пунктов). Еще сильнее усилилась оценка открытости и доступности информации (+16,4 %). По группе «Комфортность условий» наблюдается серьезное снижение значений показателя: на 8,1 %. Определенное воздействие на такую сильную отрицательную динамику могли оказать специфические условия проведения предыдущего замера, а также

увеличение численности обучающихся в городских общеобразовательных организациях.

Обсуждение

Зафиксированные выше характеристики демонстрируют важность анализа результатов НОК в части условий образовательной деятельности для обучающихся с ОВЗ и инвалидов.

Данная группа показателей включает в себя три основных блока:

1. «Оборудование территории, прилегающей к зданиям организации, и помещений с учетом доступности для инвалидов.

2. Обеспечение в организации условий доступности, позволяющих инвалидам получать условия для участия в образовательной деятельности наравне с другими.

3. Доля получателей образовательных услуг, удовлетворенных доступностью образовательных

услуг для инвалидов (от общего числа опрошенных получателей образовательных услуг)» [Методические рекомендации...].

Представленный перечень показателей учитывает как объективные доступные внешней формальной фиксации, так и субъективные показатели. Поэтому характеристики, включенные в группы 1 и 2, оценивались экспертным образом при помощи анкет на сайте НОК, заполненных представителями ОО. Для подтверждения внесённой информации к анкете прилагался фотоотчёт, представляющий собой снимки основных элементов оборудования территории, прилегающей к зданиям ОО, и помещений с учетом доступности для инвалидов. Для оценки показателя 3 применялся опрос потребителей.

Характеризуя формальные показатели, отраженные в блоках 1 и 2, необходимо заметить, что в большей степени они ориентированы на обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также детей с нарушениями слуха и зрения.

В связи с тем, что не во всех общеобразовательных организациях на момент проведения мониторинга обучались дети с ОВЗ, а также отсутствием правовых возможностей для получения персональных данных о данной группе, в опросе принимали участие все респонденты. Для этого в разработанном опросном бланке использовался закрытый вопрос, направленный на всех участников: «Как Вы считаете, в Вашей школе созданы условия для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, или такие условия отсутствуют?».

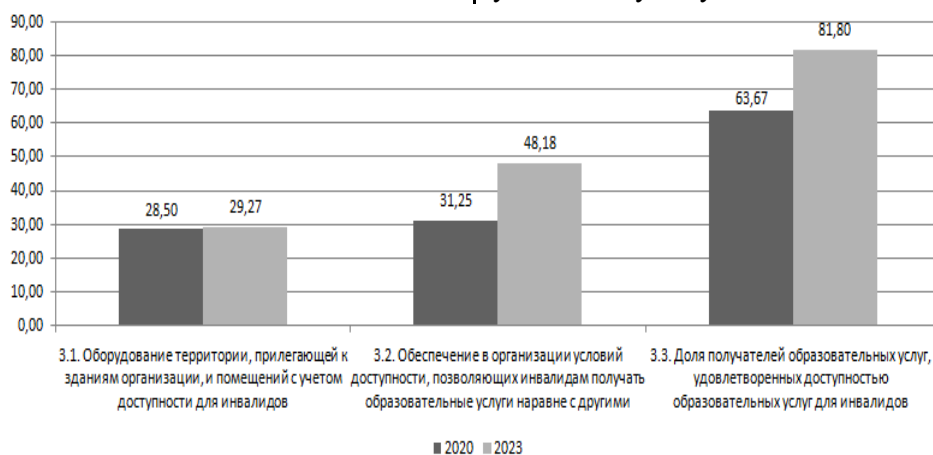


Рисунок 3. Распределение средних результатов достижения по группе показателей «Показатели, характеризующие доступность образовательной деятельности для инвалидов»

Гистограмма (рис. 3) отражает результаты мониторинга, связанные с различными аспектами оценки доступности образовательной среды

для обучающихся с ОВЗ и инвалидов. Заметно серьезное расхождение объективных данных о материальных условиях с представителями родительского сообщества и обучающимися – участниками опроса. Итоговый результат в показателе 3.1. с 2020 года хоть и вырос, но минимальными темпами, составив 29,3 балла. Вторая часть внешне фиксируемых условий обучения демонстрирует большую положительную динамику (свыше 16 %), достигая 48,2 %. Иными словами, с точки зрения формальных показателей наличия различных материально-технических условий обучения лиц с ОВЗ, образовательные организации далеки от идеального состояния. При этом, высокая доля потребителей, положительно оценивающих доступность образования для инвалидов, гипотетически может быть связана с тем, что данный вопрос задавался всем получателям образовательных услуг, независимо

от наличия у них реальных представлений и потребностей в данных условиях. Однако при перекрестном анализе признаков (сопоставлении результатов у целевой группы и лиц, не имеющих ограниченных возможностей здоровья), отсутствуют значимые различия в значении анализируемого показателя.

При этом устойчивая статистическая связь (корреляция) фиксируется между показателями 1 и 2 и отсутствует между этими показателями и оценками респондентов.

Еще одна характеристика, на которую стоит обратить внимание, – постепенный рост значений показателей, в том числе связанных с прямыми изменениями материально-технической базы.

Для получения более точной картины и фиксации возможных источников низких значений по показателям необходимо рассмотреть отдельные индикаторы показателей 1 и 2.

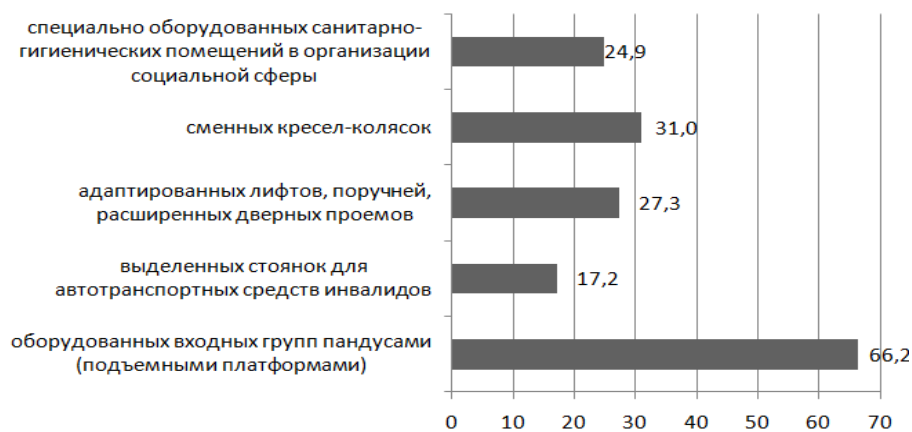


Рисунок 4. Средние оценки по индикаторам показателя 1. «Оборудование территории, прилегающей к зданиям организации, и помещений с учетом доступности для инвалидов»

Из всех индикаторов группы, связанной с организацией внешней территории образовательной организации для нужд различных групп населения, чаще всего оказались представлены пандусы (или подъемные платформы) на входах в здания ОО. Распространенность других элементов безбарьерной среды оказалась существенно ниже: средние оценки по ним не превышают трети от максимально возможного балла. Острее всего, по данным мониторинга, ситуация обстоит с обеспечением школ стоянками для автомо-

бильного транспорта инвалидов. При этом показатели, демонстрирующие наименьшие значения, не входят в прямую зону ответственности и управления самих образовательных организаций, а в отдельных случаях и их учредителя. Еще одна проблема, связанная с реализацией контролируемых индикаторов, связана с объективными ограничениями материально-технической и имущественной базы: возможностями зданий, зонированием прилегающей территории и проч.

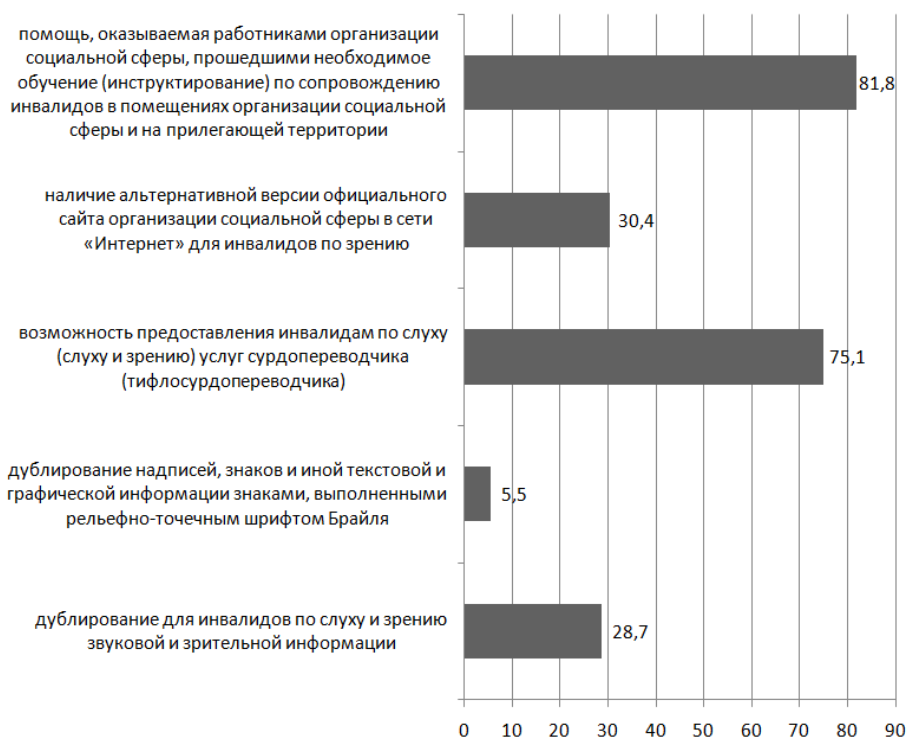


Рисунок 5. Средние оценки по индикаторам показателя 2. «Обеспечение в организации условий доступности, позволяющих инвалидам получать образовательные услуги наравне с другими»

Несколько иная ситуация наблюдается со вторым показателем, характеризующим «Обеспечение в организации условий доступности, позволяющих инвалидам получать услуги наравне с другими». В данном случае можно отметить сравнительно более высокие значения по индикаторам, прежде всего, связанным с привлечением к помощи лиц, прошедших специализированное обучение и подготовку, а также возможностью предоставления специализированной помощи тифло- и сурдопереводчика. Менее всего оказались представлены такие элементы доступности как текстовые и графические знаки, дублированные шрифтом Брайля.

Выводы

Проведенный анализ позволяет сформулировать ряд выводов, касающихся доступности образовательных организаций Пермского края для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ официальных статистических данных о системе образования в Пермском крае показывает актуальность и значимость формирования доступных условий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В регионе присутствует значительное количество представителей данной целевой группы, причем по отдельным их категориям наблюдается рост численности. Наиболее распространенные формы их обучения сопря-

жены с посещением занятий в общеобразовательных организациях (в инклюзивных или отдельных классах). При этом наблюдается территориальная диспропорция: доля школьников с ОВЗ выше в сельской местности.

Неоднородность групп обучающихся с ОВЗ, выделяемых по профилю имеющихся проблем со здоровьем, также является существенной характеристикой: в Пермском крае наибольшей группой обучающихся с ОВЗ являются обучающиеся с задержкой психического развития, причем за последние годы их доля незначительно выросла.

Полученные в ходе мониторинга НОК данные демонстрируют неоднородные результаты: с одной стороны, именно данная группа показателей характеризуется минимальным результатом, а также внутренняя несогласованность показателей, с другой стороны, именно здесь фиксируется и наибольшая позитивная динамика. Подобная неоднородность может быть объяснена несколькими факторами. Во-первых, имеющимися формальными ограничениями, не позволяющими образовательным организациям в полной мере удовлетворить формальным требованиям: ограниченные возможности использования учебных корпусов, плотность застройки и имеющаяся транспортная сеть могут быть непреодолимыми препятствиями. Во-вторых, фиксируемые характеристики условий не в полной

мере соответствуют имеющейся в регионе структуре обучающихся с ОВЗ и запросам участников образовательного процесса, что видно из сопоставления с показателем удовлетворенности родителей и самих обучающихся.

Еще один существенный вывод показывает значимость мониторинговой процедуры как элемента

управленческого цикла: сопоставление с результатами предыдущего замера позволяет зафиксировать эффективность принимаемых мер по развитию условий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях Пермского края.

Библиографический список

1. Александрова Е. А. Организация кибербезопасной среды в школе, реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу для обучающихся с ОВЗ / Е. А. Александрова, Н. Н. Яковлева // Педагогическая наука и практика. 2021. № 3 (33). С. 43–47.
2. Банк документов Министерство просвещения Российской Федерации: сайт. URL: <https://docs.edu.gov.ru> (дата обращения: 27.01.2024).
3. Булатов А. С. Новая нормальность // Мировое и национальное хозяйство. 2020. № 3 (52). С. 1–3.
4. Волегов В. С. Мониторинг состояния и проблем региональной системы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся // Актуальные проблемы развития человеческого потенциала в современном обществе: материалы IX Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Пермь, 2022. С. 254–259.
5. Воспроизводство специалистов интеллектуального труда: социологический анализ : монография / М. К. Горшков, Ф. Э. Шереги, И. О. Тюрина. Москва : ФНИСЦ РАН, 2023. 383 с.
6. Голунова И. С. О возможностях дополнительного образования в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья / И. С. Голунова, Е. В. Зилькарнаева, Г. Н. Панова, О. Ф. Титченко // Вопросы педагогики. 2019. № 11-2. С. 76–80.
7. Дюркгейм Э. Моральное воспитание / пер. с фр., вступ. ст., примеч. А. Б. Гофмана; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва : Изд. дом. Высшей школы экономики, 2021. 456 с.
8. Заир-Бек С. И., Сергеев Ю. Н., Беликов А. А. Так ли доступна «доступная среда» или проблемы занятости и трудоустройства инвалидов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 10-2. С. 103–105.
9. Кулагина Е. В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и условия развития в России // Народонаселение. 2013. № 4. С. 29–38.
10. Мелконян К. А. Безбарьерная среда. Особенности проектирования «доступной среды» / К. А. Мелконян, С. Г. Ажгихин // Дизайн и архитектура: синтез

теории и практики: сборник научных трудов. II Международной научно-практической конференции. 2018. № 2. С. 197–200.

11. О направлении методических рекомендаций (вместе с «Методическими рекомендациями к Единому порядку расчета показателей независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по основным общеобразовательным программам, образовательным программам среднего профессионального образования, основным программам профессионального обучения, дополнительным общеобразовательным программам (с учетом отраслевых особенностей)»): Письмо Министерства просвещения России от 28.02.2023 № 02-139// ЮИС Легалакт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_415621/ (дата обращения: 05.03.2024).

12. О направлении разъяснений по организации образования обучающихся с ОВЗ в 2023/24 уч. г.: Письмо Министерства просвещения России от 31.08.2023 г. № АБ-3569/07 // ЮИС Легалакт. URL.: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-31082023-n-ab-356907-o-napravlenii/?ysclid=luqnkewxxl807900019> (дата обращения: 05.03.2024).

13. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ: принят Гос. думой 21.12.2012 г.; одобрен Советом Федерации 26.12.2012 г.: [в ред. от 16.04.2022 г.] // Официальный интернет-портал правовой информации: гос. сист. прав. информации. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (дата обращения: 05.03.2024).

14. Общее образование для детей-инвалидов и детей с ОВЗ // Официальный сайт Министерства образования и науки Пермского края. URL.: <https://minobr.permkrai.ru/deyatelnost/obrazovanie-dlya-detey-invalidov-i-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-ovz/obshchee-obrazovanie-dlya-detey-invalidov-i-detey-s-ovz/?ysclid=luqnnptl3r562791084> (дата обращения: 21.03.2024).

15. Рожина А. В. Опыт, проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в системе среднего профессионального образования // Инклюзия в образовании. 2023. Т. 8. № 3 (31). С. 33–46.

16. Тенбрук Ф. Репрезентативная культура // Социологическое обозрение. 2013. Т. 12. № 3. С. 93–120.

17. Толмачева Ю. Н. Обратная связь как инструмент в работе педагога при взаимодействии с семьей в системе инклюзивного образования // Образование и наука: современный вектор развития: материалы II Национальной научно-практической конференции. Керчь, 2023. С. 278–285.

18. Толмачева Ю. Н. Удовлетворенность качеством образования и образовательной среды у студентов педагогического университета // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2023. № 1 (7). С. 51–58.

19. Фурсова В. В. Социология образования как отрасль социологического знания / В. В. Фурсова, О. В. Горбачева // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 2 (10). С. 88–111.

20. Чистякова В. А. К вопросу об управлении качеством образования в вузе с использованием результатов мониторинга удовлетворенности студентов условия-

ми обучения / В. А. Чистякова, В. В. Булавин // Информация и образование: граници коммуникаций. 2018. № 10 (18). С. 37–39.

21. Hwei L.W. Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision? – A Critical Analysis // International Education Studies. 2009. Vol 2. № 4. P. 154–161.

22. Hwa Y., Leaver C. Management in education systems // Oxford Review of Economic Policy. 2021. Vol. 37. Is. 2. P. 367–391.

23. Logachev M. S., Orekhovskaya N. A., Seregina T. N., Shishov S., Volvak S. F. Information System for Monitoring and Managing the Quality of Educational Programs // Journal of Open Innovation Technology Market and Complexity. 2021. № 7(93). P. 1–17.

24. Monitoring Education Participation: Framework for Monitoring Children and Adolescents who are Out of School or at Risk of Dropping Out. UNICEF Series on Education Participation and Dropout Prevention. Geneva. 2016. Vol I. 132 p.

25. Shelton A., Gezer T. Investigating the educational experiences of students with disabilities during the COVID-19 school disruption: an international perspective // Large-scale Assessments in Education. 2023. P. 11–34.

Reference list

1. Aleksandrova E. A. Organizacija kiberbezopasnoj sredy v shkole, realizujushhej adaptirovannuju osnovnuju obshheobrazovatel'nuju programmu dlja obuchajushhihsja s OVZ = Organization of cybersecurity environment in school that implements adapted basic general education program for students with disabilities / E. A. Aleksandrova, N. N. Jakovleva // Pedagogicheskaja nauka i praktika. 2021. № 3 (33). S. 43–47.

2. Bank dokumentov Ministerstvo prosveshhenija Rossijskoj Federacii = Document Bank Ministry of Education of the Russian Federation. URL: <https://docs.edu.gov.ru> (data obrashhenija: 27.01.2024).

3. Bulatov A. S. Novaja normal'nost' = New normality // Mirovoe i nacional'noe hozjajstvo. 2020. № 3 (52). S. 1–3.

4. Volegov V. S. Monitoring sostojanija i problem regional'noj sistemy so-provozhdenija professional'nogo samoopredelenija obuchajushhihsja = Monitoring the status and problems of the regional system of support for professional self-determination of students // Aktual'nye problemy razvitija chelovecheskogo potencijala v sovremennom obshhestve: materialy IX Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii. Perm', 2022. S. 254–259.

5. Vosproizvodstvo specialistov intellektual'nogo truda: sociologicheskij analiz = Reproduction of intellectual labor specialists: sociological analysis : monografija / M. K. Gorshkov, F. Je. Sheregi, I. O. Tjurina. Moskva : FNIS RAN, 2023. 383 s.

6. Golunova I. S. O vozmozhnostjakh dopolnitel'nogo obrazovanija v inkluzivnom obrazovanii detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = On possibilities of additional education in inclusive education for children with disabilities / I. S. Golunova, E. V. Zul'karnaeva, G. N. Panova, O. F. Titchenko // Voprosy pedagogiki. 2019. № 11-2. S. 76–80.

7. Djurkgejm Je. Moral'noe vospitanie = Moral education / per. s fr., vstup. st., primech. A. B. Gofmana; Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». Moskva : Izd. dom. Vysshej shkoly jekonomiki, 2021. 456 s.

8. Zair-Bek S. I., Sergeev Ju. N., Belikov A. A. Tak li dostupna «dostupnaja sreda» ili problemy zanjatosti i trudoustrojstva invalidov = Is the «accessible environment» or the problems of employment of disabled people // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2016. № 10-2. S. 103–105.

9. Kulagina E. V. Inkljuzivnoe obrazovanie detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: tendencii i uslovija razvitija v Rossii = Inclusive education of children with disabilities: trends and development conditions in Russia // Narodonaselenie. 2013. № 4. S. 29–38.

10. Melkonjan K. A. Bezbar'ernaja sreda. Osobnosti proektirovanija «dostupnoj sredy» = Barrier-free environment. Features of «accessible environment» design/ K. A. Melkonjan, S. G. Azhgin // Dizajn i arhitektura: sintez teorii i praktiki: sbornik nauchnyh trudov. II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2018. № 2. S. 197–200.

11. O napravlenii metodicheskikh rekomendacij (vmeste s «Metodicheskimi rekomendacijami k Edinomu porjadku rascheta pokazatelej nezavisimoy ocenki kachestva uslovij osushhestvlenija obrazovatel'noj dejatel'nosti organizacijami, osushhestvljajushimi obrazovatel'nuju dejatel'nost' po osnovnym obshheobrazovatel'nym programmam, obrazovatel'nym programmam srednego professional'nogo obrazovanija, osnovnym programmam professional'nogo obuchenija, dopolnitel'nym obshheobrazovatel'nym programmam (s uchetom otraslevyh osobennostej)»): Pis'mo Ministerstva prosveshhenija Rossii ot 28.02.2023 № 02-139 = On the direction of methodological recommendations (together with «Methodological recommendations for the Unified Procedure for Calculating Indicators of Independent Assessment of the Quality of Educational Activities by Organizations Engaged in Educational Activities under Basic General Education Programs, Educational Programs of Secondary Vocational Education, Basic Vocational Training Programs, Additional General Education Programs (Taking into Account Industry Features)»): Letter of the Ministry of Education of Russia dated 28.02.2023 No. 02-139// JuIS Legalakt. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_415621/ (data obrashhenija: 05.03.2024).

12. O napravlenii raz#jasnenij po organizacii obrazovanija obuchajushhijsja s OVZ v 2023/24 uch. g.: Pis'mo Ministerstva prosveshhenija Rossii ot 31.08.2023 g. № AB-3569/07 = On sending explanations on the organization of education of students with disabilities in 2023/24 academic year: Letter of the Ministry of Education of Russia dated 31.08.2023 No. AB-3569/07// JuIS Legalakt. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-31082023-n-ab-356907-o-napравlenii/?ysclid=luqnkewxl807900019> (data obrashhenija: 05.03.2024).

13. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Feder. zakon ot 29.12.2012 g. № 273-FZ: prinjat Gos. dumoj 21.12.2012 g.; odobren Sovetom Federacii 26.12.2012 g.: [v red. ot 16.04.2022 g.] = About education in the Russian Federation: Feder. Law of 29.12.2012 No. 273-FZ: adopted by the State. Duma 21.12.2012 g.; approved by the Federation Council on 26.12.2012: [as amended on 16.04.2022] // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii: gos. sist. prav. informacii. URL:

<http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (data obrashhenija: 05.03.2024).

14. Obshhee obrazovanie dlja detej-invalidov i detej s OVZ = General education for disabled and HIA children // Oficial'nyj sayt Ministerstva obrazovaniya i nauki Permskogo kraja. URL.: <https://minobr.permkrai.ru/deyatelnost/obrazovanie-dlya-detey-invalidov-i-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-ovz/obshchee-obrazovanie-dlya-detey-invalidov-i-detey-s-ovz?ysclid=luqntpl3r562791084> (data obrashhenija: 21.03.2024).

15. Rozhina A. V. Opyt, problemy i perspektivy razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya = Experience, problems and prospects for the development of inclusive education in the secondary vocational education system // Inkluzija v obrazovanii. 2023. T. 8. № 3 (31). S. 33–46.

16. Tenbruk F. Reprezentativnaja kul'tura = Representative culture // Sociologicheskoe obozrenie. 2013. T. 12. № 3. S. 93–120.

17. Tolmacheva Ju. N. Obratnaja svjaz' kak instrument v rabote pedagoga pri vzaimodejstvii s sem'ej v sisteme inkluzivnogo obrazovaniya = Feedback as a tool in the work of a teacher when interacting with a family in the inclusive education system // Obrazovanie i nauka: sovremennyy vektor razvitiya: materialy II Nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kerch', 2023. S. 278–285.

18. Tolmacheva Ju. N. Udovletvorennost' kachestvom obrazovaniya i obrazovatel'noj sredy u studentov pedagogicheskogo universiteta = Satisfaction with the quality of education and educational environment among students of the pedagogical university // Social'nye i gumanitarnye nauki: teorija i praktika. 2023. № 1 (7). S. 51–58.

19. Fursova V. V. Sociologija obrazovaniya kak otrasl' sociologicheskogo znanija / V. V. Fursova, O. V. Gorbacheva = Sociology of education as a branch of sociological knowledge / V. V. Fursov, O. V. Gorbachev // Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika. 2015. № 2 (10). S. 88–111.

20. Chistjakova V. A. K voprosu ob upravlenii kachestvom obrazovaniya v vuze s ispol'zovaniem rezul'tatov monitoringa udovletvorennosti studentov uslovijami obuchenija = On the issue of managing the quality of education at the university using the results of monitoring student satisfaction with educational conditions / V. A. Chistjakova, V. V. Bulavin // Informacija i obrazovanie: granicy kommunikacij. 2018. № 10 (18). S. 37–39.

21. Huei L.W. Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision? – A Critical Analysis // International Education Studies. 2009. Vol 2. № 4. P. 154–161.

22. Hwa Y., Leaver C. Management in education systems // Oxford Review of Economic Policy. 2021. Vol. 37. Is. 2. P. 367–391.

23. Logachev M. S., Orekhovskaya N. A., Seregina T. N., Shishov S., Volvak S. F. Information System for Monitoring and Managing the Quality of Educational Programs // Journal of Open Innovation Technology Market and Complexity. 2021. № 7(93). R. 1–17.

24. Monitoring Education Participation: Framework for Monitoring Children and Adolescents who are Out of School or at Risk of Dropping Out. UNICEF Series on Education Participation and Dropout Prevention. Geneva. 2016. Vol I. 132 p.

25. Shelton A., Gezer T. Investigating the educational experiences of students with disabilities during the COVID-19 school disruption: an international perspective // Large-scale Assessments in Education. 2023. P. 11–34.

Статья поступила в редакцию 12.04.2024; одобрена после рецензирования 28.04.2024; принята к публикации 24.05.2024.

The article was submitted on 12.04.2024; approved after reviewing 28.04.2024; accepted for publication on 24.05.2024

Научная статья
УДК 376.01
DOI: 10.20323/2949-5954-2024-2-4-37
EDN: ZCEKZE

**Модульный подход в обеспечении подготовки педагогов
инклюзивного образования**

**Лилия Викторовна Жаворонкова^{1✉}, Толкын Сериковна Алхатова²,
Юлия Валентиновна Малунина³**

¹Кандидат педагогических наук, директор, Ярославская школа-интернат № 7. 150054, г. Ярославль, ул. Чехова, д. 4

²Руководитель, Областная психолого-медико-педагогическая консультация управления образования Акмолинской области. Казахстан, г. Кокшетау, просп. Абылай-Хана, д. 1А

³Учитель-дефектолог, Ярославская школа-интернат № 7. 150054, г. Ярославль, ул. Чехова, д. 4

¹l_zhavoronkova@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0003-0052-5758>

²alkhatova-ts@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0489-4262>

³malunina24@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-6758-9182>

Аннотация. Статья посвящена анализу системы подготовки педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в условиях дополнительного профессионального образования. Целью статьи является описание результатов исследования, направленного на выявление эффективности применения модульного принципа в обеспечении готовности педагогов к включению разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья в общее образование, с освоением обязательного блока специальных (дефектологических) знаний и умений. В статье описываются разные подходы к понятию профессиональная подготовка педагогов, в том числе, подготовка для работы в условиях инклюзивного образования. На основе системного анализа результатов исследования выявляются необходимые компетенции педагогов общеобразовательных школ, реализующих инклюзивные практики. Научная новизна исследования заключается в анализе системы профессиональной подготовки педагогов инклюзивного образования в регионе с позиций разноуровневости, комплексности, многоаспектности, непрерывности.

В статье актуализируются приоритетные направления подготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования: нормативное, мотивационно-ценностное, когнитивное, процессуально-технологическое, профессионально-компетентностное. В качестве основной составляющей профессиональной подготовки педагогических работников Ярославского региона всесторонне и глубоко анализируется модульная программа курсового повышения квалификации «Инклюзивное образование». В результате авторами доказано, что подготовка педагогических кадров для работы в системе инклюзивного образования – это долгосрочная стратегия, требующая последовательности, непрерывности, комплексно-

© Жаворонкова Л. В., Алхатова Т. С., Малунина Ю. В., 2024

го подхода, учета многообразия образовательных потребностей детей с ОВЗ. Практическая значимость исследования: представленная в статье модульная программа «Инклюзивное образование» может быть использована при совершенствовании профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование; профессиональная подготовка; дети с ограниченными возможностями здоровья; образовательные потребности; модульный принцип.

Для цитирования: Жаворонкова Л. В., Алхатова Т. С., Малунина Ю. В. Модульный подход в обеспечении подготовки педагогов инклюзивного образования // Специальная педагогика и психология. 2024. № 2 (4). С. 37–53. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-37>. <https://elibrary.ru/ZCEKZE>

Original article

Modular approach in training of inclusive education teachers

Lilia V. Zhavoronkova^{1✉}, Tolkyn S. Alkhatova², Yulia V. Malunina³

¹Candidate of pedagogical sciences, director, Yaroslavl boarding school No. 7. 150054, Yaroslavl, Chekhov st., 4

²Head, Regional psychological, medical and pedagogical consultation of the education department of Akmola region. Kazakhstan, Kokshetau, Abylay-Khana ave., 1A

³Defectologist teacher, Yaroslavl boarding school No. 7. 150054, Yaroslavl, Chekhov st., 4
¹l_zhavoronkova@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0003-0052-5758>

²alkhatova-ts@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0489-4262>

³malunina24@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-6758-9182>

Abstract. The article is devoted to the analysis of the system of training teachers working with children with disabilities in conditions of additional vocational education. The purpose of the article is to describe the results of a study aimed at identifying the effectiveness to use the modular principle in ensuring the readiness of teachers to include different categories of children with disabilities in general education, with the development of a mandatory block of special (defectological) knowledge and skills. The article describes different approaches to the concept of professional training of teachers, including training for work in inclusive education. Based on a systematic analysis of the research results, the necessary competencies of teachers in secondary schools that implement inclusive practices are identified. The scientific novelty of the study is in the analysis of the system of professional training of inclusive education teachers in the region from the standpoint of multilevel, complex, multidimensional, continuity.

The article updates the priority areas of training teachers to work in inclusive education: normative, motivational-value, cognitive, procedural-technological, professional-competence. As the main component of the professional training of teachers in the Yaroslavl region, the modular program of advanced training «Inclusive Education» is comprehensively and deeply analyzed. As a result, the author proved that the training of teachers to work in the inclusive education system is a long-term strategy that requires consistency, continuity, an integrated approach, and taking into account the diversity of educational needs of children with disabilities. Practical significance of the study is the modular program «Inclusive Education» presented in the article which can be used to improve the professional training of teachers to work in inclusive environment.

Key words: inclusive education; vocational training; children with disabilities; educational tool; modular principle.

For citation: Zhavoronkova L. V., Alkhatova T. S., Malunina Yu. V. Modular approach in training of inclusive education teachers // Special pedagogy and psychology. 2024. № 2 (4). S. 37–53. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-37>. <https://elibrary.ru/ZCEKZE>

Введение. Основной задачей современного образовательного процесса является подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования. Этот подход подчеркивает необходимость обеспечения равных образовательных возможностей для всех учащихся, включая детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Для достижения этой цели требуется коренное переосмысление роли учителя и методов обучения, что предполагает не только приобретение новых знаний и навыков, но и развитие профессионального мышления.

Актуальность темы подготовки педагогов к инклюзивному обучению обусловлена растущим признанием прав каждого ребенка на получение качественного образования в общеобразовательной среде. Это требует от учителей способности адаптировать образовательный процесс таким образом, чтобы он отвечал разнообразным потребностям обучающихся, способствуя их полноценному социальному и академическому развитию.

В рамках исследования, проведенного с 2012 по 2023 год в Ярославской области, анализировалась эффективность системы подготовки

педагогов к работе в инклюзивной среде. Основываясь на комплексном подходе, включающем анализ теоретической литературы, опросы и наблюдения за педагогической практикой, авторы стремились выявить ключевые аспекты и закономерности, которые могли бы способствовать повышению качества образования для всех учеников.

Теоретическая основа исследования опиралась на работы отечественных и зарубежных ученых, изучающих вопросы профессиональной подготовки педагогов, развития личности и трансформации профессиональной деятельности в контексте инклюзивного образования. Среди прочего, исследование опиралось на системный подход, который позволяет рассматривать процесс подготовки учителей как многомерную и динамичную систему, требующую комплексного и гибкого подхода к обучению и профессиональному развитию педагогов.

Результаты исследования подчеркивают важность интеграции теоретических знаний и практических умений, а также необходимость постоянного самосовершенствования учителей в контексте инклюзивного образования. Это предполагает не только освоение спе-

цифических методик и подходов, но и развитие эмпатии, готовности к изменениям и умения работать в мультидисциплинарной команде для обеспечения адаптированной и эффективной образовательной среды для каждого ребенка.

Методология исследования

Процесс подготовки педагогов отражается во многих исследованиях, в том числе изучались такими специалистами, как Б. С. Гершунский, В. И. Журавлев, Э. Ф. Зеер, В. Н. Введенский, А. Б. Леонова, О. Н. Никитина, Н. Н. Суртаева, В. Д. Шадриков. Профессиональной подготовкой педагогов к деятельности в инклюзивном образовании как процесс обучения педагогов, умеющих и готовых продуктивно работать с детьми, имеющими разные образовательные потребности занимаются Е. Н. Кутепова, Н. Н. Малофеев, Т. А. Соловьева, Т. Booth, A. De Boer, J.-R. Kim, M. Schmidt и др.

При формировании системы профессиональной подготовки педагогов мы основывались также на комплексном подходе (В. И. Андреев, С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, Т. А. Ильина, Г. А. Бордовский, Н. В. Бордовская, Б. С. Гершунский, Е. И. Казакова, А. М. Новиков, В. Е. Радионов, В. Д. Шадриков) и социокультурном подходе (Э. С. Маркарян, М. С. Каган, М. А. Розов, А. М. Цирульников, П. Сорокин, Т. Парсонс, А. Д. Копытов, В. А. Ясвин и др.) [Жаворонкова, 2021].

Мы рассматриваем совершенствование системы профессиональной подготовки педагогов инклюзивного образования как:

– непрерывный, целенаправленный процесс, способный стимулировать педагогов к профессиональному развитию, его планированию, поддержке саморазвития;

– многоуровневую систему, включающую программы подготовки обучения педагогов (на базе высшего профессионального образования: по профилям направления «Специальное (дефектологическое) образование» («Дошкольная дефектология», «Логопедия», «Олигофренопедагогика»), «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)»; а также обучение в магистратуре по профилям «Психолого-педагогическое обеспечение инклюзивного образования» и «Организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья».

– интегральную систему, предусматривающую профессиональное дополнительное образование имеющих педагогических работников: профессиональная переподготовка по профилям направления «Специальное (дефектологическое) образование» («Логопедия», «Олигофренопедагогика»), «Адаптивная физическая культура»; курсовое повышение квалификации по программам: «Инклюзивное образование», «Создание условий для реализации адаптированных образова-

тельных программ», «Реализация АООП для детей с ОВЗ и умственной отсталостью» и др.; стажировку педагогов по видам нозологий;

– многоконцептуальную систему, которая предоставляет возможность для устранения квалифицированных недостатков в рамках повышения квалификации по широкому диапазону программ: «Оценка результатов разработки АООП обучающимися с ОВЗ в условиях инклюзии», «Организация работы психолого-педагогического консилиума образовательного учреждения», «Специфика реабилитации и абилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования (для педагогов и родителей)», «Педагогические системы и практики инклюзивного образования» и др.

Важное значение имеет формирование личностных компетенций у будущих педагогов. Для успешной подготовки к работе в инклюзивной среде педагоги должны обладать знаниями не только в области педагогики и психологии, но и иметь понимание основных принципов инклюзивного образования, умение применять различные методики работы с детьми с разными потребностями, а также быть готовыми к непрерывному профессиональному развитию. Развитие личностных качеств, таких как толерантность, эмпатия, гибкость мышления, способность к сотрудничеству и адаптации к различным ситуациям, также играет важную роль

в успешной работе педагога в инклюзивной образовательной среде. Все эти компоненты взаимосвязаны и важны для формирования компетентного и профессионально подготовленного педагога, способного эффективно работать в условиях инклюзивного образования.

Необходимость формирования указанных компетенций подтверждается в свою очередь требованиями профессионального стандарта к трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ и адаптированных общеобразовательных программ» [Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», 2013].

Результаты исследования

Для анализа системы подготовки кадров к инклюзивной практике было изучено влияние на эффективность работы педагогов, работающих в инклюзии. Была изучена система организации и управления процессом формирования необходимых специальных компетенций с помощью программы «Инклюзивное образование» (Г. О. Рощина, Л. В. Жаворонкова, Л. С. Русанова, Г. В. Отрошко), реализуемой кафедрой инклюзивного образования ярославского института развития образования.

Данная программа включает в себя два блока: инвариантный: «Специфика образования детей с ОВЗ в условиях инклюзии» и вариативный: «Успешный опыт разработки актуальных направлений развития инклюзивного образования», представленный соответствующими программами: «Внеурочная деятельность детей с ОВЗ», «Организация деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения», «Особенности абилитации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования (для педагогов и родителей)», «Особенности обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии» (стажировка) и др.

При разработке целевой, содержательной, технологической и результативной концепции программы за основу брались знания и умения, необходимые для осуществления трудовых навыков, входящих в состав трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ и адаптированных общеобразовательных программ» [Байбородова, Груздев и др., 2017].

Содержание программы «Инклюзивное образование» обеспечивает вариативность за счет целевой направленности модульных программ, учета индивидуальных запросов и профессиональных дефицитов слушателей. Обучающиеся выделяют следующие проблемы, которые, как они предполагают, будут готовы решать после освоения программы: интерпретация первооснов и основных компонентов инклюзивного образования; выбор методик и технологий, приемов и методов развития детей с ОВЗ в совместной деятельности с их нормотипичными сверстниками; планирование коррекционно-образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей конкретной категории обучающихся с ОВЗ и др.

Смыслом инвариантного блока является усовершенствование педагогического и профессионального опыта педагогов, обеспечивающих деятельность по разработке и реализации адаптированных общеобразовательных программ в условиях инклюзивного образования. В Таблице 1. представлены предполагаемые результаты его освоения.

Таблица 1

Планируемые результаты освоения инвариантного блока

Программа направлена на освоение профессиональных компетенций:				
Трудовая функция (ТФ)	Профессиональные компетенции (ПК)	Практический опыт	Умения	Знания
ТФ 1. Педагогическая деятельность	ПК 1.1. Готовность к разра-	Проектирование образова-	Умеет проектировать и	Знает нормативные доку-

<p>по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ и адаптированных общеобразовательных программ</p>	<p>ботке и реализации рабочих программ по учебным предметам для обучающихся с ОВЗ. ПК 1.2. Готовность к реализации программ в инклюзивных классах. ПК 1.3. Способность использовать специальные методы и приёмы включения обучающихся с ОВЗ в образовательную деятельность</p>	<p>тельного процесса на основе ФГОС. Корректировка образовательной деятельности на основе данных мониторинга образовательных результатов детей с ОВЗ. Планирование и корректировка образовательного процесса для отдельных обучающихся с ОВЗ</p>	<p>корректировать адаптированную образовательную программу обучающегося с ОВЗ. Умеет конструировать и реализовывать рабочую программу по предмету, курсу. Умеет использовать специальные подходы к включению в образовательный процесс обучающихся с ОВЗ.</p>	<p>менты по вопросам образования детей с ОВЗ, требования ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Знает особые образовательные потребности детей с различными ОВЗ Знает педагогические технологии организации обучения детей с ОВЗ</p>
<p>ТФ 2. Развивающая деятельность</p>	<p>ПК 2.1 Готовность к использованию особых методов и приемов в коррекционно-развивающей работе. ПК 2.2. Готовность к сотрудничеству с другими</p>	<p>Освоение и применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу</p>	<p>Умеет осуществлять психолого-педагогическое сопровождение освоения АОП</p>	<p>Знает приемы коррекционной работы Знает особенности организации и содержания сопровождения ребёнка с ОВЗ</p>

Цель реализуется посредством решения следующих задач: познакомить слушателей со спецификой инклюзивного образования; познакомить с законодательной основой в сфере образования детей с ОВЗ; познакомить с направлениями региональной системы инклюзивного образования; сформировать представление об особых образовательных потребностях каждой категории обучающихся с ОВЗ и спе-

циальных условиях, необходимых для получения качественного и доступного образования.

Содержание инвариантного модуля определяется с учетом названной цели и планируемых результатов. Рассмотрим представленные ниже содержание и самостоятельную работу.

Тема 1.1. Нормативное правовое обеспечение образования детей с ограниченными возможностями

здоровья: Основные нормативно-правовые регламенты: международные, федеральные, правительственные, ведомственные, региональные. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» – основные понятия, программы образования: основная образовательная, общеобразовательная, адаптированная программа, программа коррекционной работы. Общие положения ФГОС (самостоятельная работа: Анализ нормативной правовой базы на выбранном уровне образования обучающихся с ОВЗ).

Тема 1.2. Анализ законодательной базы образования обучающихся с ОВЗ: Локальные акты организации: Правила приема в ОО, Положение о порядке разработки адаптированной образовательной программы, Положение о рабочей программе по предмету, Положение о внеурочной деятельности и др. (самостоятельная работа: Анализ локальных актов ОО).

Тема 1.3. Особые образовательные потребности (ООП) детей с ограниченными возможностями здоровья. Сензитивные периоды. Атипичные и специфические закономерности развития детей с ОВЗ. Характеристика специфических образовательных потребностей детей с ОВЗ (самостоятельная работа). Описание разнообразных нозологических форм детей с ОВЗ.

Тема 1.4. Психолого-педагогический профиль ребёнка с ОВЗ: Возможности социальной

адаптации, усвоения академического компонента образовательных программ. Закономерности психического развития (самостоятельная работа: Психолого-педагогическая характеристика ребёнка с ОВЗ).

Для реализации организации инвариантного блока используются субъектно-ориентированные технологии, такие как: коммуникационная стратегия; знаково-контекстное (контекстное) обучение; развитие критического мышления; кейс-стади [Чернявская, 2018], в отдельных темах предусматривается самостоятельная работа исследователя характерного характера, также слушателям предлагаются задания, ориентированные на проектировку способов решения профессиональных задач в рамках трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ и адаптированных общеобразовательных программ». Рассмотрим пример профессиональной задачи, предлагаемой в инвариантном модуле: «В Законе „Об образовании в РФ” инклюзивное образование определяется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, но некоторые дети с ОВЗ получают образование в специальных образовательных организациях. Дайте пояснение модели инклюзивного образования,

осуществляющую образовательную деятельность в вашем регионе».

Выполнение слушателями зачетной работы, демонстрирующей умения анализировать и применять нормативные акты при реализации инклюзивного образования обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, проектировать психолого-педагогическую харак-

теристику ребёнка с ОВЗ является итогом освоения модуля.

Вариативный блок расширен инвариантными программами, предоставляя, таким образом, педагогу право выбора последовательности их освоения соответственно с личными потребностями.

В Таблице 2 представлены проектируемые результаты освоения вариативного блока:

Таблица 2

Планируемые результаты освоения вариативного блока

Трудовые функции	Трудовые действия	Компетенции	Результаты обучения
Общепедагогическая функция. Обучение.	Реализация профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДОО, НОО, ООО, СОО	Проектирование и реализация программы внеурочной деятельности. Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, результатов освоения ООП обучающимися	Знание особенностей деятельности подхода, видов и приемов современных педагогических технологий Умение организовывать внеурочную деятельность с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона
Воспитательная деятельность	Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей. Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности	Проектирование и реализация воспитательных программ. Использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье	Умения: – строить воспитательную деятельность с учетом культурных, половозрастных и индивидуальных особенностей; – сотрудничать с педагогическим коллективом
Развивающая деятельность	Выявление поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с осо-	Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной сре-	Знание педагогических закономерностей организации образовательного процесса. Умения разрабатывать и

	бенностями их развития. Освоение и применение технологичной адресной работы	ды. Разработка и реализация совместно программ индивидуально-го развития ребенка	реализовывать ИОМ, индивидуальные программы развития с учетом особенностей обучающихся
--	-----------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------

Рассмотрим структуру одного варианта программы вариативного модуля «Внеурочная деятельность обучающихся с ОВЗ», которая представлена в Таблице 3.

Таблица 3

Внеурочная деятельность обучающихся с ОВЗ

Наименование разделов / тем	Теоретические занятия	Практическая работа	Контролируемый результат:	Формы контроля
Раздел 1. «Основы организации внеурочной деятельности детей с ОВЗ в рамках реализации адаптированной основной общеобразовательной программы – 18 час.				
Тема 1.1. Роль и место внеурочной деятельности в реализации АООП	Нормативные основы организации внеурочной деятельности, структура программы. Подходы к организации внеурочной деятельности		Знание роли, направлений и форм внеурочной деятельности в реализации АООП и ФГОС НОО ОВЗ	Контрольно-тестовая работа № 1
Тема 1.2. Внеурочная деятельность как составляющая ИОМ	ИОМ - структурированная программа действий. Планирование коррекционно-развивающей области	Проектирование ИОМ ребенка с ОВЗ с учетом рекомендаций ПМПК	Умение разрабатывать ИОМ в рамках внеурочной деятельности	Практическая работа № 1
Тема 1.3. Мониторинг эффективности удовлетворения ООП детей с ОВЗ	Мониторинг ООП детей с ОВЗ Методы и методики мониторинговых исследований		Умение анализировать результаты внеурочной деятельности детей с ОВЗ	Контрольно-тестовая работа № 2
Промежуточная аттестация по разделу 1			Знание нормативных и правовых основ организации внеурочной деятельности	Итоговый тест по разделу 1

Специальная педагогика и психология – 2024 – № 2 (4)

Раздел 2. «Эффективные формы организации внеурочной деятельности» – 10 час.				
Тема 2. Знакомство с технологиями и практиками организации внеурочной деятельности	Педагогические технологии, адекватные идеологии ФГОС Эффективные региональные практики		Понимание необходимости создания условий для реализации ООП учащихся с ОВЗ	Контрольно-тестовая работа № 3
Раздел 3. «Проектирование рабочих программ курсов внеурочной деятельности на основе эффективных практик» – 10 час.				
Тема 3.1. Рабочая программа курса внеурочной деятельности как составляющая часть АООП	Требования к структуре программы курса в соответствии со ФГОС НОО ОВЗ.	Анализ модели организации внеурочной деятельности школьников с ОВЗ, проектирование программы курса внеурочной деятельности	Умение проектировать рабочую программу курса одного из направлений внеурочной деятельности	Практическая работа № 2. Контрольно-тестовая работа № 4
Тема 3.2 Проектирование программ внеурочной деятельности	Проектирование занятий. Проектирование виртуальной экскурсии и квеста	Проектирование занятия по внеурочной деятельности	Умение проектировать занятия курса с учетом ООП обучающихся с ОВЗ	Практическая работа № 3
Итоговая аттестация		Разработка программы курса внеурочной деятельности	Умение проектировать программу	Проект

В качестве практических запланированы следующие задания: «Создание индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ с учетом рекомендаций ПМПК и ИПР», «Анализ модели организации внеурочной деятельности школьников с ОВЗ в конкретных условиях реализации образовательного процесса, разработка рабочей программы курса внеурочной деятельности в рамках ФГОС», «Проектирование занятия курса внеурочной деятельности на основе эффективной практики», позволя-

ющие на основе имеющегося у педагогов навыка и профессионального опыта воссоздавать решение профессиональных задач, компенсировать дефициты, проводить исследование.

Основные технологии, используемые при изучении практической части программы: технологии проектирования индивидуального маршрута, программы внеурочной деятельности; учебно-исследовательские технологии; игровые технологии (деловые, имитационные игры). Для прохождения

итоговой аттестации педагоги презентуют свои знания, умения и опыт разработки проекта программы внеурочной деятельности.

Результаты практических работ и итоговая аттестация позволяют определить у слушателей уровень сформированности таких компетенций как умение создавать коррекционно-развивающую среду и проектировать различные способы педагогического взаимодействия.

Практическая составляющая вариативного блока «Эффективные методы реализации востребованных направлений развития инклюзивного образования» дополняется стажировкой «Особенности организации обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии», основное назначение которой – демонстрация эффективных практик и организации профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде. Специфика ее заключается в том, что она осуществляется в образовательном учреждении, имеющем опыт работы с определенной категорией обучающихся с ОВЗ, в ее проведении принимают участие педагоги школы, классные руководители, дефектологи, лого-

педы и психологи. Практические задания выполняются слушателями в совместной индивидуальной работе в детских коллективах, во взаимодействии с участниками образовательного процесса.

Анализ уровня готовности педагогов к инклюзии в 2023 году по сравнению с 2017 годом показал определенный рост с 12 % до 68 %.

Выводы

Таким образом, исследование показало важность модульного принципа в составлении программ повышения квалификации, который позволяет не только осуществить наполнение их личностно-ориентированным содержанием для каждого учителя, но и эффективно управлять процессом внедрения инклюзии в образовательную практику.

Представленная нами система профессиональной подготовки разработана с учетом современных требований, в том числе профессионального стандарта педагога, может быть использована при обеспечении профподготовки педагогов к работе в условиях инклюзии.

Библиографический список

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
2. Афонькина Ю. А. Инклюзивный потенциал образования как социальной среды // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № 3–1. С. 91–94.
3. Байбородова Л. В., Груздев М. В., Харисова И. Г. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. С. 17–25.

4. Возняк И. В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации. Белгород, 2017. 225 с.
5. Воробьева Д. В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам 10-й Международной научно-практической конференции*. Новосибирск : СибАК, 2011. Ч. 1. С. 87–92.
6. Жаворонкова Л. В. Подготовка педагогов сельской школы к работе в условиях инклюзивного образования // *Педагогика сельской школы*. 2021. № 2 (8). С. 126–136.
7. Захарова С. И. Проблема готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // *Молодой ученый*. 2020. № 43 (333). С. 100–101. URL: <https://moluch.ru/archive/333/74403/> (дата обращения: 01.05.2023).
8. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Алейхиной. Москва : МГППУ, 2015. 528 с.
9. Ишмеева А. С. Инклюзивное образование как перспектива социального развития общества / А. С. Ишмеева, Д. И. Герасимова, Е. А. Сафина // *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Сер.: Экономика*. 2015. № 3. С. 13–18.
10. Карынбаева О. В. Изучение готовности педагогов к работе в условиях интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // *Специальное образование*. 2014. № 2. С. 100–106.
11. Комлева Г. М. Интеграция, инклюзия: плюсы и минусы. URL: <http://www.otoskop.ru/rus/2009/12/integraciya-inklyuziya-plyusy-i-minusy> (дата обращения: 25.04.2022)
12. Кузьмина О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Омск, 2015. 319 с.
13. Кутепова Е. Н. К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в системе образования // *Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алейхина [и др.]*. Москва, 2011. С. 218.
14. Луковенко Т. Г., Камашева С. Р. и др. Исследование запросов педагогов к содержанию курсов повышения квалификации по инклюзивному образованию // *Педагогический журнал*. 2022. Т. 12. № 3А. С. 361–369.
15. Луговая О. М. Проблема формирования готовности педагогов к деятельности в условиях образовательной инклюзии // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2022; (3). С. 197–202. URL: <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.3.26> (дата обращения: 03.10.2023).
16. Малярчук Н. Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова // *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования*. 2015. Т. 1. № 4 (4). С. 251–267.
17. Методика непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей : учебное пособие / А. В. Золотарева [и др.]; под науч. ред. А.В. Золотаревой. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2017. 315 с.
18. Морозова С. А. Профессиональные пробы как метод подготовки будущих

педагогов к организации инклюзивного образования школьников // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32056> (дата обращения: 13.10.2023).

19. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей : учебник для академического бакалавриата / Л. В. Байбородова [и др.]; отв. ред. Л. В. Байбородова. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2017. 413 с.

20. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 23.04.2023).

21. Пургина Е. И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 152–156.

22. Развитие инклюзивного образования в Москве : коллективная монография / Ю. А. Афанасьева и др. Москва : Логомаг, 2014. 168 с.

23. Семаго Н. Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов / под науч. ред. М. М. Семаго. Москва : Сфера, 2012. 128 с.

24. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководителей и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. Москва : МГППУ, 2022. 151 с.

25. Теория обучения и воспитания, педагогические технологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, М. И. Рожков, А. П. Чернявская; отв. ред. Л. В. Байбородова. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2017. 192 с.

26. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии : учебное пособие / под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2017. 311 с.

27. Шанаах У. Я. М., Хузиахметов А. Н. Профессиональная компетентность педагогов в системе инклюзивного образования // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. №3-1 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-pedagogov-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 13.10.2023).

28. Brandon T. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice / T. Brandon, J. Charlton // International Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 15. Iss. 1. P. 165–178.

29. Wilson C. School environment and mastery experience as predictors of teachers self-efficacy beliefs towards inclusive teaching / C. Wilson, L. Marks Woolfson, K. Durkin // International Journal of Inclusive Education. 2020. Vol. 24. № 2. P. 218–234. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/13603116.2018.1455901> (дата обращения: 13.08.2023).

30. Woodgate R. L. How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review / R. L. Woodgate, M. Gonzalez, L. Demczuk, W.M. Snow [et al.] // Disability and Rehabilitation. 2019. Vol. 42 (18). P. 2553–2579.

Reference list

1. Alehina S. V. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inkljuzivnogo processa v obrazovanii = The readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education / S. V. Alehina, M. N. Alekseeva, E. L. Agafonova // Psihologičeskaja nauka i obrazovanie. 2011. № 1. S. 83–92.

2. Afon'kina Ju. A. Inkljuzivnyj potencial obrazovanija kak social'noj sredy = Inclusive potential of education as social environment // Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'. 2016. № 3–1. S. 91–94.

3. Bajborodova L. V., Gruzdev M. V., Harisova I. G. Podgotovka budušhhih pedagogov k vospitatel'noj dejatel'nosti = Preparing future teachers for educational activity // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2018. № 2. S. 17–25.

4. Voznjak I. V. Formirovanie gotovnosti pedagogov k inkljuzivnomu obrazovaniju detej v sisteme povyšhenija kvalifikacii = Formation of teachers' readiness for inclusive education of children in the advanced training system. Belgorod, 2017. 225 s.

5. Vorob'eva D. V. Ponjatie psihologičeskoi i professional'noj gotovnosti pedagogov v rabote s det'mi s OVZ v inkljuzivnoj praktike = The concept of psychological and professional readiness of teachers in work with children with disabilities in inclusive practice // Lichnost', sem'ja i obščhestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sbornik statej po materialam 10-j Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoi konferencii. Novosibirsk : SibAK, 2011. Ch. 1. S. 87–92.

6. Zhavoronkova L. V. Podgotovka pedagogov sel'skoj shkoly k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija = Training rural school teachers to work in inclusive education // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2021. № 2 (8). S. 126–136.

7. Zaharova S. I. Problema gotovnosti pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija = The problem of teachers' readiness to work in inclusive education // Molodoj učenij. 2020. № 43 (333). S. 100–101. URL: <https://moluch.ru/archive/333/74403/> (data obrashhenija: 01.05.2023).

8. Inkljuzivnoe obrazovanie: rezul'taty, opyt i perspektivy = Inclusive education: results, experiences and perspectives : sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoi konferencii / pod red. S. V. Alehinoj. Moskva : MGPPU, 2015. 528 s.

9. Ishmeeva A. S. Inkljuzivnoe obrazovanie kak perspektiva social'nogo razvitija obščhestva = Inclusive education as a social development perspective / A. S. Ishmeeva, D. I. Gerasimova, E. A. Safina // Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, jekonomika. Ser.: Jekonomika. 2015. № 3. S. 13–18.

10. Karynbaeva O. V. Izučenie gotovnosti pedagogov k rabote v uslovijah integrirovannogo obuchenija detej s ogranichenymi vozmožnostjami zdorov'ja = Studying the readiness of teachers to work in the conditions of integrated education of children with disabilities // Special'noe obrazovanie. 2014. № 2. S. 100–106.

11. Komleva G. M. Integracija, inkljuzija: pljusy i minusy = Integration, inclusion: pros and cons. URL: <http://www.otoskop.ru/rus/2009/12/integraciya-inklyuziya-plyusy-i-minusy> (data obrashhenija: 25.04.2022)

12. Kuz'mina O. S. Podgotovka pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija = Preparing teachers for work in inclusive education. Omsk, 2015. 319 s.
13. Kuteпова E. N. K voprosu podgotovki specialistov dlja realizacii inkljuzivnoj praktiki v sisteme obrazovanija = On the issue of training specialists for implementing inclusive practice in the education system // Inkljuzivnoe obrazovanie: metodologija, praktika, tehnologija: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Mosk. gor.psihol.-ped. un-t; redkol.: S.V. Alehina [i dr.]. Moskva, 2011. S. 218.
14. Lukovenko T. G., Kamasheva S. R. i dr. Issledovanie zaprosov pedagogov k sodержaniju kursov povyshenija kvalifikacii po inkljuzivnomu obrazovaniju = Research of teachers' requests for the content of advanced training courses on inclusive education // Pedagogicheskij zhurnal. 2022. T. 12. № 3A. S. 361–369.
15. Lugovaja O. M. Problema formirovanija gotovnosti pedagogov k dejatel'nosti v uslovijah obrazovatel'noj inkljuzii = The problem of forming the readiness of teachers for activity in the context of educational inclusion // Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta. 2022; (3). S. 197–202. URL: <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.3.26> (data obrashhenija: 03.10.2023).
16. Maljarchuk N. N. Gotovnost' pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija = Teachers' readiness to work in inclusive education / N. N. Maljarchuk, L. M. Volosnikova // Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija. 2015. T. 1. № 4 (4). S. 251–267.
17. Metodika nepreryvnogo professional'nogo razvitija kadrov sfery dopolnitel'nogo obrazovanija detej = Methods of continuous professional development of personnel in the field of additional education for children : uchebnoe posobie / A.V. Zolotareva [i dr.]; pod nauch. red. A.V. Zolotarevoj. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2017. 315 s.
18. Morozova S. A. Professional'nye proby kak metod podgotovki budushhijh pedagogov k organizacii inkljuzivnogo obrazovanija shkol'nikov = Professional tests as a method of preparing future teachers for the organization of inclusive education for school students // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2022. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32056> (data obrashhenija: 13.10.2023).
19. Pedagogika dopolnitel'nogo obrazovanija. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej = Pedagogy of additional education. Psychological and pedagogical support of children : uchebnik dlja akademicheskogo bakalavriata / L. V. Bajborodova [i dr.]; otv. red. L. V. Bajborodova. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2017. 413 s.
20. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom, obshhem, osnovnom obshhem, srednem obshhem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')» utverzhen prikazom Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii ot «18» oktjabrja 2013 g. № 544n. = The professional standard «Teacher (pedagogical activity in preschool, primary, general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)» was approved by order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 18, 2013 No. 544n. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (data obrashhenija: 23.04.2023).
21. Purgina E. I. Filosofskie osnovy inkljuzivnogo obrazovanija v kontekste special'nogo federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dlja detej s ograničennymi vozmožnostjami zdorov'ja = Philosophical foundations of inclusive education

in the context of a special federal state educational standard for children with disabilities // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014. № 2. S. 152–156.

22. Razvitie inkljuzivnogo obrazovanija v Moskve = Development of inclusive education in Moscow : kollektivnaja monografija / Ju. A. Afanas'eva i dr. Moskva : Logomag, 2014. 168 s.

23. Semago N. Ja. Inkljuzivnyj detskij sad: dejatel'nost' specialistov = Inclusive kindergarten: activities of specialists / pod nauch. red. M. M. Semago. Moskva : Sfera, 2012. 128 s.

24. Sozdanie inkljuzivnoj obrazovatel'noj sredy v obrazovatel'nyh organizacijah: metodicheskie rekomendacii dlja rukovodjashhij i pedagogicheskij rabotnikov obshheobrazovatel'nyh organizacij = Creating an inclusive educational environment in educational organizations: guidelines for managers and teachers of educational organizations / pod red. S. V. Alehinoj, E. V. Samsonovoj. Moskva : MGPPU, 2022. 151 s.

25. Teorija obuchenija i vospitanija, pedagogicheskie tehnologii = Theory of teaching and upbringing, pedagogical technologies : uchebnik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata / L. V. Bajborodova, I. G. Harisova, M. I. Rozhkov, A. P. Chernjavskaja; otv. red. L. V. Bajborodova. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2017. 192 s.

26. Tehnologii pedagogicheskij dejatel'nosti. Chast' 1. Obrazovatel'nye tehnologii = Technologies of pedagogical activity. Part 1. Educational technology : uchebnoe posobie / pod obshh. red. A. P. Chernjavskoj, L. V. Bajborodovoj. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2017. 311 s.

27. Shanaah U. Ja. M., Huziahmetov A. N. Professional'naja kompetentnost' pedagogov v sisteme inkljuzivnogo obrazovanija = Professional competence of teachers in the inclusive education system // *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2023. №3-1 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-pedagogov-v-sisteme-inkluzivnogo-obrazovaniya> (data obrashhenija: 13.10.2023).

28. Brandon T. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice / T. Brandon, J. Charlton // *International Journal of Inclusive Education*. 2019. Vol. 15. Iss. 1. P. 165–178.

29. Wilson C. School environment and mastery experience as predictors of teachers self-efficacy beliefs towards inclusive teaching / C. Wilson, L. Marks Woolfson, K. Durkin // *International Journal of Inclusive Education*. 2020. Vol. 24. № 2. P. 218–234. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/13603116.2018.1455901> (data obrashhenija: 13.08.2023).

30. Woodgate R. L. How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review / R. L. Woodgate, M. Gonzalez, L. Demczuk, W.M. Snow [et al.] // *Disability and Rehabilitation*. 2019. Vol. 42 (18). P. 2553–2579.

Статья поступила в редакцию 26.03.2024; одобрена после рецензирования 13.04.2024; принята к публикации 24.05.2024.

The article was submitted on 26.03.2024; approved after reviewing 13.04.2024; accepted for publication on 24.05.2024.

Научная статья
УДК 376.42
DOI: 10.20323/2949-5954-2024-2-4-54
EDN: GVZUVZ

Дуальное образование в подготовке специальных педагогов

Замира Бердибековна Джапарова^{1✉}, Назгуль Капаровна Сегизбаева²

¹Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой специальной педагогики и психокоррекции, и.о. доцента, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева. 720026, Кыргызская Республика, г. Бишкек, ул. Раззакова, д. 51А

²Кандидат педагогических наук, декан факультета русской филологии, и.о. доцента, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева. 720026, Кыргызская Республика, г. Бишкек, ул. Раззакова, 51А

¹dzhaparova.77@mail.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-4035-9099>

²segizbaeva8@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2393-1230>

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме – вопросам внедрения дуальной системы обучения при подготовке специальных педагогов. Ключевым фактом, обуславливающим необходимость внедрения дуального образования, стало обновление современных требований, предъявляемых к подготовке педагогов, расширению их функциональных обязанностей и изменениям профессиональных компетентностей. В статье анализируются трудности внедрения данной системы обучения, раскрыты итоги исследования, фокус групповых обсуждений в которых сделан на введении дуальной системы образования, ее плюсах и минусах. Авторами обосновываются и раскрываются основные принципы дуальной системы обучения. Авторы статьи определяют дуальное обучение как особый вид обучения, обеспечивающий непрерывный цикл изучения теоретического материала и освоения базовых навыков в образовательной организации, закрепления практических навыков, приобретения профессионального опыта на рабочем месте при равной ответственности образовательной организации, обучающегося и работодателя с возможностью оплаты труда обучающегося.

В статье изложены итоги экспериментального исследования по изучению эффективности и необходимости дуальной подготовки специальных педагогов. Раскрываются интересы вуза, социальных партнёров и студентов в дуальной системе обучения, также проанализированы педагогические условия, позволяющие педагогам эффективно осуществлять процесс дуального обучения, которые способствовали определенным изменениям в преподавательской деятельности педагогов.

В статье раскрыты общие вопросы для подготовки к переходу в систему дуального образования, которые определяются как: необходимость подготовки соответствующей нормативно-правовой документации; разработка учебно-методической документации; изменение содержательной стороны учебных пла-

нов. Данная модель подготовки специалистов в области дефектологии, специальной педагогики дает возможность студентам ознакомиться с режимом образовательной организации, условиями учебно-воспитательного процесса и закрепить практические навыки коррекционно-педагогической работы с детьми. Кроме отмеченных выше достоинств дуального образования, оно создает условия для повышения квалификации и отработки практического мастерства преподавателей, что является основным доказательным фактом необходимости внедрения дуальной системы обучения при подготовке специальных педагогов.

Ключевые слова: дуальное обучение; дуальная система; высшее профессиональное образование; специальный педагог; социальные партнёры; эксперимент.

Для цитирования: Джапарова З. Б., Сегизбаева Н. К. Дуальное образование в подготовке специальных педагогов // Специальная педагогика и психология. 2024. № 2 (4). С. 54–68. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-54>. <https://elibrary.ru/GVZUVZ>

Original article

Dual education in training of special teachers

Zamira B. Dzhaparova^{1✉}, Nazgul K. Segizbaeva²

¹Candidate of pedagogical sciences, head of department of special pedagogy and psychocorrection, acting associate professor, Kyrgyz state university named after I. Arbaev. 720026, Kyrgyz Republic, Bishkek, Razzakova st., 51A

²Candidate of pedagogical sciences, dean of faculty of russian philology, acting associate professor, Kyrgyz state university named after I. Arbaev. 720026, Kyrgyz Republic, Bishkek, Razzakova st., 51A

¹dzhaparova.77@mail.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-4035-9099>

²segizbaeva8@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2393-1230>

Abstract. The article is devoted to the current problem of introducing a dual education system in training of special teachers. The difficulties of implementing this training system are analyzed, the results of the study and the focus of group discussions on implementing the dual education system are revealed. The basic principles of the dual training system are revealed. A definition of dual training is given – as a type of training that provides a continuous cycle of studying theoretical material and mastering basic skills in an educational organization, consolidating practical skills, acquiring professional experience in the workplace with equal responsibility of the educational organization, the student and the employer with the possibility of paying the student. The article presents the results of the experimental study to study the effectiveness and necessity of dual training of special teachers. The interests of the university, social partners and students in the dual education system are revealed. The pedagogical conditions that allow teachers to effectively carry out the process of dual learning, which contributed to certain changes in activities of teachers, are also analyzed. The article reveals general issues for transition to the dual education system, which are defined as: the need to prepare appropriate regulatory and legal documentation; development of educational and

methodological documentation; changing the content of curricula. The key fact is the updating of modern requirements for the training of teachers, the expansion of their functional responsibilities and changes in professional competencies. The opportunity for students to become familiar with the regime of an educational organization, the conditions of the educational process and consolidate practical skills in correctional pedagogical work with children, improving the qualifications and practical skills of teachers is the main evidence of the need to introduce a dual education system.

Key words: dual education; dual system; higher professional education; special teacher; social partners; experiment.

For citation: Dzhaparova Z. B., Segizbaeva N.K. Dual education in training of special teachers // Special pedagogy and psychology. 2024. № 2 (4). S. 54–68. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-54>. <https://elibrary.ru/GVZUVZ>

Актуальность. Дуальная модель образования, с одной стороны, подразумевает вовлечение в систему профессионального образования организаций работодателя в качестве поставщика образовательных услуг [Винтаева, Чаладзе, 2019]. Другой подход предполагает профессиональную подготовку по двум направлениям (профилям подготовки). В Российской Федерации есть богатый опыт предоставления такой образовательной услуги. В частности, в Ярославском государственном педагогическом университете имени К. Д. Ушинского при подготовке учителей-дефектологов реализуют сдвоенные программы по двум профилям подготовки. Например, готовят учителей-дефектологов с дополнительной подготовкой по направлению «учитель изобразительного искусства». Это связано, с одной стороны, с дефицитом педагогических кадров, и такая возможность для инклюзивных и специальных школ является очень актуальной и востребованной. С другой

стороны, двухпрофильный бакалавриат – это расширение профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов, повышение их конкурентоспособности и востребованности на рынке труда. Наконец, с позиции детей с ОВЗ, специалист, который владеет не только методиками коррекционной работы, но и способен раскрыть творческий потенциал в ребенке, реально способен создать более комфортные условия для социализации и социальной адаптации детей с ОВЗ.

В Республике Казахстан было проведено исследование, посвященное подготовке специалиста с инклюзивными компетенциями в педагогических колледжах в условиях дуального образования. В основе работы лежит идея о том, что внедрение элементов дуальной системы обучения студентов педагогических специальностей будет способствовать качественному развитию общей и инклюзивной подготовки студентов, а также приобретению практи-

ческих навыков в соответствующей области непосредственно в образовательной организации. Обширные данные были собраны в ходе эксперимента, в котором приняли участие 128 студентов и 10 представителей работодателей. Данные были проанализированы с использованием качественных и количественных методов. Результаты доказали, что система дуального обучения как продукт социального партнерства является эффективным и гибким механизмом подготовки высококвалифицированных специалистов, способных решать сложные производственные задачи в системе специального образования [Zhaksylykovna, Abdrazahovna, Oralbaykyzy, Baidullayevich, Zhiyentayevna, Zhazira, 2022].

В Кыргызской Республике на современном этапе развития высшего профессионального образования тенденции, связанные с необходимостью сочетания теоретической и практической подготовки будущих специалистов, также доказывают актуальность и необходимость внедрения дуального образования. В стране достаточно активно используется дуальная модель обучения в системе среднего профессионального образования, однако, в высших учебных заведениях данная модель пока слабо внедрена и систематизирована. Под дуальной системой профессионального образования ученые понимают такую организацию процесса обучения, когда образование молодых людей по выбран-

ной профессии осуществляется в двух организациях одновременно, то есть два учреждения участвуют в процессе образования: с одной стороны, это профессиональная школа, а с другой – обучающее предприятие, при этом оба учреждения являются по отношению друг к другу независимыми партнерами [Алексеев, 1994]. Если в теоретическом плане понимание сути и важности дуального образования не вызывает разногласий, то с точки зрения практической реализации есть некоторые трудности. Именно поэтому в Кыргызской республике в настоящий момент идет выработка и согласование национальной модели развития дуального образования, осуществляется разработка единой политики и соответствующих нормативно-правовых актов.

Принятие в стране Закона «Об образовании» от 11 августа 2023 года определило новые приоритетные направления в подготовке будущих педагогов [Закон Кыргызской Республики «Об образовании», 2023]. В данном документе дуальное обучение рассматривается как вид обучения, обеспечивающий непрерывный цикл изучения теоретического материала и освоения базовых навыков в образовательной организации, закрепления практических навыков, приобретения профессионального опыта на рабочем месте при равной ответственности образовательной организации, обучающегося и работодателя с возможностью оплаты труда обучающегося. При дуальной

системе обучения главным принципом является равная ответственность вуза и работодателей за качество подготовки будущих специалистов [Андреева, Рождественская, Ярмахов, 2016]. Данная система способствует реализации интересов всех сторон: для работодателей это возможность подбора и подготовки квалифицированных сотрудников, а для выпускников – возможность увидеть и участвовать в реальных условиях будущей профессии, а также возможность трудоустройства по специальности после окончания обучения.

Массовое внедрение дуального образования требует тщательной подготовки, поэтому на первом этапе осуществляется опытно-экспериментальная деятельность на базе Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева, который осуществляет профессиональную подготовку бакалавров по нескольким направлениям педагогики, в том числе специальной (коррекционной) педагогики. Институт педагогики и психологии как структурное подразделение университета реализует подготовку по профилям «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика». Институт педагогики и психологии, так же как и Ярославский педагогический университет имени К. Д. Ушинского, при подготовке учителей-дефектологов реализует сдвоенные программы по двум профилям подготовки: «Логопедия» с дополнительным профилем

«Начальное образование», «Логопедия» с дополнительным профилем «Дошкольное образование».

При профессиональной подготовке по двум профилям одновременно появляются трудности, касающиеся глубокой и полноценной реализации содержания специальных дисциплин по каждому направлению подготовки, что обуславливает поиск новых путей при формировании практических навыков. Данные трудности, как мы видим, могут быть преодолены двумя путями: либо через совершенствование педагогических методик, технологий и практик, либо через внедрение системы дуального обучения.

Несомненным является тот факт, что прохождение практики позволяет сформировать актуальные компетенции студентов в области коррекционно-педагогической деятельности, что является одним из приоритетных направлений в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования [Джапарова, 2021]. В ходе прохождения практики, начиная со второго курса, у студентов постепенно и целенаправленно формируются профессиональные компетенции, оттачивается педагогическое мастерство, которое совершенствуется от практики к практике. На практике для студентов создаются организационные, методические, психолого-педагогические условия для формирования и развития педагогического мастерства будущих педагогов. Для оценки вклада каж-

дого условия в процесс подготовки будущих специалистов, осознанного использования каждого из условий, их целесообразно разделить на три группы: внешние условия, создающие развивающую творческую среду, обеспечивающую этот процесс; внутренние, определяемые собственным потенциалом студента; материальные, создающие комфортные условия учебной деятельности через организацию предметной среды. Данное деление является принципиальным для организации и проведения исследования, посвященного оценке эффективности дуального образования. Несмотря на интерес высшего учебного заведения в практической направленности подготовки педагогических кадров, дуальное обучение в подготовке педагогов остается спорным и нерешенным вопросом, требующим углубленного теоретического изучения и проверки на практике.

Методология

В целях решения стратегической задачи устранения недостатка квалифицированных специалистов Правительство Кыргызской Республики планирует последовательное внедрение практико-ориентированной дуальной модели образования в систему профессионального образования. Вопросы дуального образования в подготовке специальных педагогов (учителей-дефектологов) рассматриваются широким кругом ученых. Кроме определения понятийного аппарата,

многие изучают специфику и факторы успешности дуального обучения в педагогическом образовании, опыт включения элементов дуального обучения в процесс подготовки учителей-дефектологов, где делается фокус на условиях овладения необходимыми профессиональными компетенциями и трудовыми функциями в рамках дуального обучения [Винтаева, Чаладзе, 2019; Lindqvist, Thornberg, Lindqvist, 2021; Fogle, Stark, Jennifer, 2023].

Дуальное образование является одним из вариантов, призванных обеспечить переход к инклюзии. Глобальное стремление к формированию инклюзивного образования предполагает необходимость разработки эффективных методов оценки и совершенствования инклюзивных процессов, учитывающих как национальные, так и региональные особенности. Так, в исследовании С. В. Алехиной, проведенного с использованием метода опроса экспертов и анализа содержания, направленного на оценку состояния инклюзивного образования, выделяется как одно из требований – широкие компетенции специалистов, работающих с особыми детьми. Это необходимо для того, чтобы воспитатель или учитель смог обеспечить качественное обучение и формирование личности, смог создать условия для развития каждого ребенка с учетом его потребностей. Ряд исследователей, например, И. М. Улановская и другие, анализируют эффективность применения компе-

тентностного подхода в создании образовательного пространства, основанного на работах В. В. Рубцова, для достижения инклюзии в образовательных учреждениях. Данным автором предлагаются критерии для оценки инклюзивной среды, разработанные на базе компетентностного подхода и дополненные ценностным подходом С. Л. Братченко. Экспертные оценки отражают расширенное понимание инклюзии как интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья, при этом акцентируется внимание на показателях адаптации данных лиц, а не на результатах усвоения ими учебной программы. С. В. Алехина в своих работах отмечает, что исследование подтверждает целесообразность использования дуального подхода к подготовке специалистов для развития инклюзии в образовательных учреждениях и демонстрирует соответствие разработанных критериев международным и отечественным научным исследованиям в данной области [Алехина, Мельник, Самсонова, Шеманов, 2019].

Т. Н. Винтаева и Е. А. Чаладзе более подробно рассматривают особенности дуальной системы обучения в сфере педагогического образования, стремясь выявить ключевые факторы, способствующие ее эффективности. В исследовании данных авторов акцентируется внимание на методах взаимодействия высших учебных заведений с основными образовательными учре-

ждениями, а также представлен опыт интеграции элементов дуального подхода в процесс подготовки специалистов в области дефектологии. Авторы анализируют условия, при которых выпускники приобретают необходимые профессиональные компетенции и осваивают трудовые функции через дуальное образование.

Под дуальной системой образования понимается инновационная модель организации высшего образования, предполагающая тесное и координированное сотрудничество между университетами и образовательными организациями с целью подготовки выпускников, обладающих профессиональными компетенциями, востребованными со стороны работодателей. Ключевым элементом этой модели является компетентностный подход, который лежит в основе достижения целей высшего образования.

Особенности дуального обучения в педагогическом образовании, выделенные в различных исследованиях, включают следующее:

- в качестве цели дуального обучения выступает соответствие запросам региональной системы образования по подготовке квалифицированных педагогических кадров, уровень которых соответствует профессиональным стандартам;

- механизмы социального партнерства подразумевают активное участие образовательных учреждений и представителей педагогического сообщества в процессе вузов-

ского обучения, что является основной практико-ориентированного подхода;

– образовательный процесс обогащается, и приоритет отдается практическим формам обучения, направленным на развитие конкретных трудовых функций, стандартизированных действий, а также необходимых умений и знаний;

– в образовательном процессе преобладают технологически продвинутые формы, методики, методы и средства обучения [Винтаева, Чаладзе, 2019].

Результаты исследования

С целью изучения эффективности и необходимости дуальной подготовки специальных педагогов нами проведено экспериментальное исследование. Для решения задач исследования применялся ряд методов: теоретические (анализ научно-психологических, педагогических источников и диссертаций по проблеме исследования, сравнительный анализ моделей подготовки кадров и педагогических практик, обобщение теоретических положений и эмпирических данных); диагностические методы (наблюдение, беседы со специалистами различных категорий); эмпирические (обсуждение в фокус-группах, кейс-технология, портфолио, анализ результатов процесса и деятельности, математическая обработка результатов эксперимента). В рамках педагогического эксперимента были разработаны и предложены педагогические усло-

вия, позволяющие педагогам эффективно осуществлять процесс дуального обучения:

1. Создание модели 4+2

2. Активизация процесса наставничества

1. Первое условие касалось создания модели 4+2 и предполагает 4-дневную модель обучения в высшем учебном заведении и 2-дневное обучение на базе специальных образовательных организаций (опыт Чирчикского государственного университета, Республика Узбекистан). Студенты закрепляют знания, полученные в ходе теоретического обучения, и получают практические навыки посредством не только наблюдений практических занятий с детьми, которые проводят профессионалы, но непосредственно работая с детьми с особенностями в развитии под руководством опытных наставников.

На контрольном этапе педагогического эксперимента для определения уровня актуальности внедрения дуальной системы обучения было проведено фокус-групповое обсуждение. Обсуждение проходило со студентами выпускных курсов профиля «Олигофренопедагогика» в количестве 30 человек (2 группы по 15 человек) и администрацией специальных (вспомогательных) школ. Бенефициары исследования отмечают коллаборацию усилий работодателя и вуза как важное условие эффективной подготовки будущих педагогов. Среди вопросов фокус-

группового обсуждения были следующие:

1. Владеете ли вы методами коррекционно-диагностической работы с детьми с нарушениями интеллектуального развития?

2. С какой категорией детей из нижеуказанных вы можете проводить коррекционно-развивающую работу?

3. Какое количество часов вы могли бы проводить на базе специальной образовательной организации?

4. Положительно ли вы смотрите на проведение практических занятий на базе специальной образовательной организации?

2. Был проведен также экспресс-тест на выявление компетенций студентов выпускных групп. Фокус-групповое обсуждение и тестирова-

ние показало, что 80 % студентов нуждаются в углубленной практической подготовке для работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Это логично, потому что в специальных образовательных организациях с каждым годом увеличивается количество детей, имеющих комплексные нарушения в развитии.

Важный компонент реализации дуального образования связан с набором дисциплин, которые изучают студенты. Анализ учебной документации показал, что в дисциплинах, предусмотренных учебным планом, в основном уделяется внимание коррекционно-педагогической работе с первичным нарушением. Результаты проведенного анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Анализ учебных курсов учебного плана для формирования профессиональных компетенций

№	Наименование дисциплины	Количество кредитов
Профессиональный цикл <i>Дисциплины профильной подготовки</i>		
	Обучение и воспитание детей с нарушениями интеллекта	8
	Психология детей с отклонениями в интеллектуальном развитии	6
	Специальная методика обучения кыргызскому (русскому) языку умственно отсталых школьников	6
	Специальная методика обучения математике умственно отсталых школьников	4
	Специальная методика обучения естествознанию и географии умственно отсталых школьников	8
	Специальная методика обучения истории умственно отсталых школьников	4
	Специальные методики обучения ИЗО и ручному труду умственно отсталых школьников	4
	Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта	4

	Методики обучения детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта	8
	Психолого-педагогическая диагностика и комплектование коррекционно-образовательных учреждений для детей с нарушением интеллекта	2
	Педагогические технологии воспитания и обучения детей с комплексными нарушениями развития (слуха и зрения, слуха и интеллекта)	4
	Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии	2
	Логопедия с основами логоритмики	6
	Социально-бытовая ориентировка детей с проблемами в интеллектуальном развитии	2

Проведенный анализ учебной документации с целью оптимизации условий для реализации дуального образования показал необходимость корректировки учебного плана, и по соглашению со специальными (коррекционными) школами частные методики коррекции комплексных нарушений развития отрабатывались не на теоретических занятиях в вузе, а непосредственно в учреждениях специального образования студентами экспериментальной группы. Эта подготовка отличалась от педагогической практики, так как студенты не практиковались, а именно обучались на основе включения в работу с детьми с особыми образовательными потребностями по специальной программе.

Анализ полученных данных, характеризующих сформированность компетенций в контрольной и экспериментальной группах показал, что студенты, обучающиеся по программам дуального образования с углубленным включением в работу с детьми с особыми образовательными потребностями, имеют более широкий репертуар профессиональ-

ных действий, показывают более высокий уровень готовности к работе с детьми. Кроме того, работодатели смогли более четко понять, какого специалиста, с каким набором профессиональных навыков и компетенций они могут получить. Более того, работодатели смогли сами влиять на процесс подготовки будущих специалистов, отрабатывая и формируя у студентов необходимые именно на практике умения и навыки. Это позволило повысить удовлетворенность работодателей качеством подготовки молодых специалистов, которые приходят в дальнейшем к ним на постоянную работу. Результаты повторного фокус-обсуждения также показали преимущества дуального образования по сравнению с традиционными формами подготовки специальных педагогов. Было выявлено, что есть ряд вопросов, которые призваны обеспечить подготовку к переходу в систему дуального образования:

1. необходимость подготовки соответствующей нормативно-правовой документации: договора о дуальном обучении с образователь-

ными организациями, положение «Об организации и проведении дуального обучения» и т. д.;

2. разработка учебно-методической документации: программа дуального обучения; учебный план по профилю; планы-графики дуального обучения; план мероприятий и т. д.;

3. пересмотр содержания учебно-методических комплексов по дисциплинам профессионального и специального цикла.

В целом проведенное эмпирическое исследование показало значительные преимущества в качестве, в уровне подготовки профессионала при реализации модели дуального образования. При этом есть существенные организационные, нормативно-правовые и методические трудности реализации дуального образования, что не позволяет массово осуществить переход на эту форму профессионального образования.

Заключение

Современное общество, работодатели, родители, воспитывающие детей с особыми образовательными потребностями, предъявляют повышенные требования к подготовке педагогов, что приводит к расширению их функциональных обязанностей и изменениям профессиональных компетентностей. Практические занятия в рамках дуального обучения позволяют ликвидировать дефициты, которые обнаруживаются при традиционном обучении, по-

скольку практические занятия организованы по дисциплинам профессионального цикла непосредственно на рабочем месте. По завершении образовательных модулей аттестация студентов по дисциплинам проводится совместно с педагогами вуза и образовательной организации. Социальные партнёры имеют возможность участия в оценивании качества подготовки будущих педагогов. Это позволяет работодателям получить представления об умениях и навыках студентов. В свою очередь, студенты имеют возможность ознакомиться с режимом образовательной организации, условиями учебно-воспитательного процесса и закрепить практические навыки коррекционно-педагогической работы с детьми.

Реализация дуального образования – взаимовыгодный процесс и перспективная модель профессионального образования в Кыргызской Республике. Очевидны, с нашей точки зрения, интересы вуза, а именно: преподаватели специальных дисциплин имеют возможность пройти стажировку в образовательной организации, провести мастер-классы, семинары и принять участие в профессиональных конкурсах, тем самым повышая свой уровень квалификации. Интересы специальных школ и детских садов так же учтены при реализации дуального образования за счет непосредственного участия и влияния работодателей на процесс подготовки кадров. Проведенное исследование показало, что

и профессиональная подготовка студентов, участвовавших в дуальном образовании, также существенно выросла по сравнению со студентами, получавшими традиционное образование. Таким образом, ре-

зультаты исследования доказали реальную эффективность дуального обучения для удовлетворения конкретных потребностей всех сторон образовательной практики.

Библиографический список

1. Алексеев Н. Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования // Вопросы методологии. 1994. № 2. С. 59–68.
2. Алехина С. В., Мельник Ю. В. и др. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 4. С. 121–132.
3. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение. Москва : Буки Веди, 2016. 280 с.
4. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
5. Багдасарова Н. А. Кыргызстандын мектепке чейинки уюмдарында инклюзивдик өнүктүрүүчү чөйрөнү түзүү: окуу модулу. Бишкек, 2020. 215 с.
6. Барсанаева Д. С. Педагогические условия социализации детей в школе через инклюзивное образование. Бишкек, 2019. 98 с.
7. Винтаева Т. Н., Чаладзе Е. А. Дуальное обучение в процессе подготовки выпускников факультета психологии и специального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dualnoe-obuchenie-v-protse-ss-podgotovki-vypusknikov-fakulteta-psihologii-i-spetsialnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 12.03.2024).
8. Закон Кыргызской Республики от 11 августа 2023 года № 179 «Об образовании». URL: <https://cbd.minjust.gov.kg/4-3419/edition/1273902/ru> (дата обращения 17.03.2024)
9. Джапарова З. Б. Педагогическая практика как одно из условий формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов. Научный аспект (РИНЦ) №1. Самара : ООО «Аспект», 2021. С. 439–443.
10. Кольга В. В., Шувалова М. А. Подготовка современных специалистов в системе дуального образования // Актуальные проблемы постнеклассической науки. Теория и практика модернизации образования. Москва. 2016. URL: <http://elibrary.ru/> (дата обращения: 01.03.2024).
11. Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л., Малофеев Н. Н. Специальная психология и коррекционная педагогика: эволюция терминологического аппарата : учебное пособие. Санкт-Петербург : ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2021. 300 с.
12. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Москва : Просвещение, 2018. 447 с.
13. Мищенко С. Н. Методические аспекты реализации деятельностно-компетентностного подхода при обучении экономике и предпринимательству //

Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Экономика». 2015. № 3 (14). С. 32–38.

14. Неретина Т. Г. Профилактика профессиональной деформации педагогов : учебное пособие. Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2021. 224 с.

15. Низовская И. А. Профессиональная рефлексия как фактор развития педагогического мышления преподавателя. Бишкек, 2016. URL: <https://dspace.ausa.kg/xmlui/handle/123456789/198> (дата обращения 17.05.2024)

16. Оценка инклюзивного процесса в образовательной организации : методическое пособие / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. Москва : МГППУ, 2022. 77 с.

17. Смирнова Е. А., Дикова Т. В. Сетевое взаимодействие и дуальное образование как факторы непрерывного образования: отечественный и зарубежный опыт. Москва. 2016. URL: <http://elibrary.ru/> (дата обращения: 07.03.2024).

18. Lindqvist H., Thornberg R., Lindqvist G. Experiences of a dual system: motivation for teachers to study special education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5). 2021. P. 743–757. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1792714> (дата обращения 17.05.2024)

19. Fogle K., Stark J. Building More Flexible Special Education Teachers: UDL Integration in a Dual-Licensure Program. *Journal of Special Education Preparation*, 2023. № 3. P. 28–37.

20. Zhaksylykova P. P., Abdrazahovna Z. S., Oralbaykyzy N. Z., Baidullayevich S. A., Zhiyentayevna Z. B., Zhazira K. Dual education conditions for pedagogical bases of specialists inclusive training. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2022, № 17 (3), P. 765–771. URL: <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i3.6937> (дата обращения 17.05.2024)

Reference list

1. Alekseev N. G. Principy i kriterii jekspertizy programm razvitija obrazovanija = Principles and criteria for examination of education development programs // *Voprosy metodologii*. 1994. № 2. S. 59–68.

2. Alehina S. V., Mel'nik Ju. V. i dr. K voprosu ocenki inkljuzivnogo processa v obrazovatel'noj organizacii: pilotazhnoe issledovanie = On the issue of assessing the inclusive process in an educational organization: aerobatic research // *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija*. 2019. T. 11. № 4. S. 121–132.

3. Andreeva N. V., Rozhdestvenskaja L. V., Jarmahov B. B. Shag shkoly v smeshannoe obuchenie = The school's move into blended learning. Москва : Buki Vedi, 2016. 280 s.

4. Arhangel'skij S. I. Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody = The educational process in higher education, its natural foundations and methods. Москва : Vysshaja shkola, 1980. 368 s.

5. Bagdasarova N. A. Kyrgyzstandyn mektepke chejinki ujumdarynda inkljuzivdik onykytyrychy chejrony tyzyy: okuu modulu. Bishkek, 2020. 215 s.

6. Barsanaeva D. S. Pedagogicheskie uslovija socializacii detej v shkole cherez inkljuzivnoe obrazovanie = Pedagogical conditions for socialization of children in school through inclusive education. Bishkek, 2019. 98 s.

7. Vintaeva T. N., Chaladze E. A. Dual'noe obuchenie v processe podgotovki vypusnikov fakul'teta psihologii i special'nogo obrazovaniya = Dual education in the process of training graduates of the Faculty of Psychology and Special Education // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 62-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dualnoe-obuchenie-v-protsesse-podgotovki-vypusnikov-fakulteta-psihologii-i-spetsialnogo-obrazovaniya> (data obrashheniya: 12.03.2024).

8. Zakon Kyrgyzskoj Respubliki ot 11 avgusta 2023 goda № 179 «Ob obrazovanii» = Law of the Kyrgyz Republic of August 11, 2023 No. 179 «On Education». URL: <https://cbd.minjust.gov.kg/4-3419/edition/1273902/ru> (data obrashheniya: 17.03.2024)

9. Dzhaparova Z. B. Pedagogicheskaja praktika kak odno iz uslovij formirovaniya inkljuzivnoj kompetentnosti budushhih pedagogov. Nauchnyj aspekt (RINC) №1 = Pedagogical practice as one of the conditions for the formation of inclusive competence of future teachers. Scientific aspect (RSCI) No. 1. Samara : OOO «Aspekt», 2021. S. 439–443.

10. Kol'ga V. V., Shuvalova M. A. Podgotovka sovremennyh specialistov v sisteme dual'nogo obrazovaniya = Training of modern specialists in the dual education system // Aktual'nye problemy postneklassicheskoy nauki. Teoriya i praktika modernizacii obrazovaniya. Moskva. 2016. URL: <http://elibrary.ru/> (data obrashheniya: 01.03.2024).

11. Kukushkina O. I., Goncharova E. L., Malofeev N. N. Special'naja psihologija i korrekcionnaja pedagogika: jevoljucija terminologicheskogo apparata = Special psychology and correctional pedagogy: evolution of the terminological apparatus: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg : LGU im. A.S. Pushkina. 2021. 300 s.

12. Malofeev N. N. Special'noe obrazovanie v menjajushhemsja mire = Special education in a changing world Moskva : Prosveshhenie, 2018. 447 s.

13. Mishhenko S. N. Metodicheskie aspekty realizacii dejatel'nostno-kompetentnostnogo podhoda pri obuchenii jekonomike i predprinimatel'stvu = Methodological aspects of implementing the activity-competence approach in teaching economics and entrepreneurship // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija «Jekonomika». 2015. № 3 (14). S. 32–38.

14. Neretina T. G. Profilaktika professional'noj deformacii pedagogov = Prevention of professional deformation of teachers : uchebnoe posobie. Moskva; Berlin : Direkt-Media, 2021. 224 s.

15. Nizovskaja I. A. Professional'naja refleksija kak faktor razvitija pedagogicheskogo myshlenija prepodavatelja = Professional reflection as a factor in the development of teacher thinking. Bishkek, 2016. URL: <https://dspace.auca.kg/xmlui/handle/123456789/198> (data obrashheniya 17.05.2024)

16. Ocenka inkljuzivnogo processa v obrazovatel'noj organizacii = Assessment of the inclusive process in the educational organization : metodicheskoe posobie / pod red. S. V. Alehinoj, E. V. Samsonovoj. Moskva : MGPPU, 2022. 77 s.

17. Smirnova E. A., Dikova T. V. Setevoe vzaimodejstvie i dual'noe obrazovanie kak faktory nepreryvnogo obrazovaniya: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt = Networking and dual education as factors of continuing education: domestic and foreign experience. Moskva. 2016. URL: <http://elibrary.ru/> (data obrashheniya: 07.03.2024).

18. Lindqvist H., Thornberg R., Lindqvist G. Experiences of a dual system: motivation for teachers to study special education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5). 2021. R. 743–757. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1792714> (data obrashhenija 17.05.2024)

19. Fogle K., Stark J. Building More Flexible Special Education Teachers: UDL Integration in a Dual-Licensure Program. *Journal of Special Education Preparation*, 2023. № 3. R. 28–37.

20. Zhaksylykovna P. P., Abdrazahovna Z. S., Oralbaykyzy N. Z., Baidullayevich S. A., Zhiyentayevna Z. B., Zhazira K. Dual education conditions for pedagogical bases of specialists inclusive training. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2022, № 17 (3), R. 765–771. URL: <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i3.6937> (data obrashhenija 17.05.2024)

Статья поступила в редакцию 02.04.2024; одобрена после рецензирования 23.04.2024; принята к публикации 24.05.2024.

The article was submitted on 02.04.2024; approved after reviewing 23.04.2024; accepted for publication on 24.05.2024.

Научная статья
УДК 376.42
DOI: 10.20323/2949-5954-2024-2-4-69
EDN: DSJCBC

**Возможности и риски цифровизации в образовании лиц
с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью**

Екатерина Владимировна Усенкова^{1✉}, Евгения Андреевна Яманова²

¹Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной педагогики, Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. 600000, г. Владимир, ул. Горького, д. 87

²Ассистент кафедры психологии личности и специальной педагогики, Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. 600000, г. Владимир, ул. Горького, д. 87

¹rokoshevskaya@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-6194-780X>

²rokoshevskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-8717-1430>

Аннотация. Процесс цифровизации является драйвером развития абсолютно-го большинства сфер жизни человеческого общества. Цифровизация образования напрямую влияет на качество, актуальность и доступность получения образования, а в случае с образованием лиц с ОВЗ и инвалидностью в специальном или инклюзивном образовании вышеперечисленные факторы являются важнейшими. Благодаря цифровизации в образовании для лиц с ОВЗ появляются новые методы, возможности, методики, а именно: преподавателям становится проще не только обеспечивать учебный процесс, но и находить и получать необходимую информацию, оперативно осуществлять обмен опытом со своими коллегами. Огромные возможности предоставляет процесс цифровизации и самим обучающимся с ОВЗ и инвалидностью. Преимуществ использования цифровых ресурсов огромное множество, но не стоит забывать о том, как трансформируются сферы жизни общества лиц с ОВЗ и какие риски несет эта трансформация для самих людей.

Для педагога, ровно так же, как и для обучаемого с ОВЗ и инвалидностью, очень важно научиться грамотно пользоваться всеми доступными цифровыми технологиями для того, чтобы достичь необходимых результатов как в образовании, так и в других сферах жизнедеятельности. При изучении данного вопроса необходимо всегда помнить о том, что даже при бурном развитии технологий в центре нашего внимания должен оставаться человек с ограниченными возможностями здоровья, с его проблемами, трудностями и задачами. При внедрении цифровых технологий в образовательный процесс лиц с ОВЗ необходимо достичь максимального эффекта гибкости и оперативной реакции на возникающие потребности лиц с ОВЗ.

© Усенкова Е. В., Яманова Е. А., 2024

В статье проанализированы и структурированы возможности и риски использования информационно-коммуникационных и цифровых технологий при обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью на разных ступенях образования.

Ключевые слова: цифровизация; инклюзивное образование; лица с ОВЗ; образовательный процесс; риски и ограничения цифровизации; потенциал цифровизации.

Для цитирования: Усенкова Е. В., Яманова Е. А. Возможности и риски цифровизации в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Специальная педагогика и психология. 2024. № 2 (4). С. 69–80. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-69>. <https://elibrary.ru/DSJCBC>

Original article

Opportunities and risks of digitalization in training people with disabilities

Ekaterina V. Usenkova^{1✉}, Evgenia A. Yamanova²

¹Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of personality psychology and special pedagogy, Vladimir state university named after Aleksandr Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs. 600000, Vladimir, Gorky st., 87

²Assistant at department of personality psychology and special pedagogy, Vladimir state university named after Aleksandr Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs. 600000, Vladimir, Gorky st., 87

¹rokoshevskaya@mail.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-6194-780X>

²rokoshevskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-8717-1430>

Abstract. The digitalization process is a driver in development of the vast majority of human society spheres. Digitalization of education directly affects the quality, relevance and accessibility of education, and in the case of education of people with disabilities in special or inclusive education, the above factors are the most important. According to digitalization, new methods, opportunities appear for people with disabilities in education, namely: it becomes easier for teachers not only to ensure the educational process, but also to find and receive the necessary information, to quickly exchange experience with their colleagues. The digitalization process also provides huge opportunities for students with disabilities. There are many advantages in using digital resources, but do not forget about how the spheres of life of people with disabilities are transforming and what risks this transformation carries for the people themselves.

For a teacher, just like for a student with disabilities, it is very important to learn how to use all available digital technologies competently in order to achieve the necessary results, both in education and in other areas of life. When studying this issue, it is always necessary to remember that even with the rapid development of technology, a people with disabilities, with his problems, difficulties and tasks should remain in the center of our attention. When introducing digital technologies into the educational process of people with disabilities, it is necessary to achieve the maximum effect of flexibility and prompt response to the needs of people with disabilities.

The article analyzes and structures the opportunities and risks of using information, communication and digital technologies in the training of people with disabilities at different stages of education.

Key words: digitalization; inclusive education; people with disabilities; the educational process; the risks and limitations of digitalization; the potential for digitalization.

For citation: Usenkova E. V., Yamanova E. A. Opportunities and risks of digitalization in training people with disabilities // Special pedagogy and psychology. 2024. № 2 (4). S. 69–80. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-69>. <https://elibrary.ru/DSJCBC>

Введение

В последнее время в системе образования Российской Федерации происходят процессы модернизации, обновления и реформирования как содержания самого образования, так и трансформации методов, приемов, технологий; отчетливо прослеживается тенденция развития гуманизации образования, учет интересов и потребностей каждого обучающегося на любой ступени образования. Важной особенностью происходящих изменений, выступающей в качестве целевого ориентира, является формирование субъектной позиции обучающегося, который несет ответственность за процесс и результат своего образования. Говоря о процессах трансформации и модернизации современного образования, нельзя обойти вниманием вопросы, касающиеся увеличения и доступности информации для обучающихся; учитель перестал быть монополистом в области знаний; электронный учебник по многим позициям оказался гораздо удобнее бумажного.

Общемировые и общероссийские процессы в системе образования затронули и вопросы, касающиеся обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью [Коробейников, 2021]. Согласно Федеральному закону №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», каждый гражданин Российской Федерации имеет право на образование вне зависимости от состояния и возможностей здоровья. Соответственно, на законодательном уровне закреплена база для успешного функционирования и развития инклюзивного образования, на практике также происходит трансформация системы образования под потребности и возможности лиц с ограниченными возможностями здоровья, что призвано сделать отечественную систему образования доступной абсолютно для всех. Но для полного и повсеместного внедрения инклюзивного образования есть ряд трудностей и препятствий, одним из которых является неадаптированность учебных и методических пособий под нужды и потребности обучающихся с ОВЗ, не в полной мере реализованная про-

грамма «Доступная среда», отставание собственно учебного процесса от реалий современной жизни, в которой цифровые информационно-коммуникационные технологии занимают ведущее место [Кудрина, 2020; Миронова, 2020].

В настоящее время инклюзивное образование, как и образование в целом, переживает увеличение использования разнообразных информационных ресурсов, информационных технологий (что обобщенно принято называть процессом цифровизации), при этом на сегодняшний день отсутствуют комплексные, глубокие и всесторонние исследования, касающиеся изучения влияния цифровизации на психоэмоциональное, интеллектуальное и т. п. развитие ребенка, в том числе ребенка с ОВЗ. Это противоречие влечет за собой необходимость исследований по вопросу цифровизации инклюзивного образования.

Методология исследования

Отечественные и зарубежные ученые по-разному трактуют свои позиции относительно цифровизации в инклюзии. Так, например, S. Javed, M. Muniandy, Ch. K. Lee, H. Husni считают, что процесс цифровизации в инклюзивном образовании открывает новые возможности для лиц с ОВЗ [Javed, Muniandy, Lee, Husni, 2023], но в то же время отмечают P. L. S. Barbosa, R. A. F. Do. Carmo, J. P. P. Gomes, W. Viana, влечет за собой новые трудности и препятствия, с которыми сталкива-

ются и обучаемые, и преподаватели [Adaptive learning..., 2023]. Исследователи уточняют, что такими проблемами могут быть:

- затруднения в работе с техническими средствами в виду характера ограничений здоровья (например, нарушение функций опорно-двигательного аппарата или зрения) [Горностаев, 2021; Семенова, 2021];

- затруднения в работе с техническими средствами из-за отсутствия необходимых навыков и компетенций [Abdullina, 2023];

- отсутствие компетенций и навыков у преподавателей для того, чтобы переформатировать учебный процесс с учетом использования цифровых инноваций [Якимов, 2022; Bardelli, 2023];

- отсутствие необходимых технических и цифровых средств для полноценного использования цифровых инноваций в инклюзивном образовании;

- недостаточное финансовое обеспечение образовательных учреждений, что прямо влияет на материально-техническое обеспечение учреждения;

- недостаток молодых кадров, задействованных в инклюзивном образовании [Яковлева, 2021].

Государство активно работает над устранением различных препятствий и проблем процесса цифровизации инклюзивного образования, примерами этому могут служить:

- Федеральный проект «Современная школа» в рамках Национального проекта «Образование»

предусматривает модернизацию инфраструктуры как минимум 50 % коррекционных школ Российской Федерации;

- Федеральный проект «Успех каждого ребенка» в рамках Национального проекта «Образование» предусматривает создание условий для получения образования для детей с ОВЗ с использованием цифровых технологий, при этом в 2024 году этот проект должен охватить более 70 % от общего количества детей с ОВЗ;

- Программа цифровизации школьного образования «Российская электронная школа»;

- Программа цифровизации высшего образования «Современная цифровая образовательная среда».

До 2030 года Министром Просвещения Российской Федерации были утверждены приоритетные направления развития инклюзивного образования. Кроме перечисленных выше проектов существует огромное количество точечных, менее масштабных проектов, направленных на обеспечение процесса цифровизации инклюзивного образования, которые подробно анализируются И. В. Мусхановой, А. М. Мамуевым, И. Р. Усамовым [Мусханова, Мамуев, Усамов, 2023]. Резюмируя приоритетные задачи цифровизации инклюзивного образования, Д. З. Ахметова, Т. С. Артюхина, М. Р. Бикбаева указывают следующие позиции:

- обновление и модернизация материально-технической базы;

- развитие обучения с использованием дистанционных средств;

- внедрение электронного документооборота в работу образовательных учреждений;

- разработка и внедрение CRM-систем (Customer Relationship Management или «управление отношениями с клиентами») для управления процессами образовательных учреждений [Ахметова, Артюхина, Бикбаева, 2020].

Цифровизация инклюзивного образования является инновационным подходом в организации образовательного процесса, ведь любые первоначальные предложения по модернизации и развитию образования озвучиваются и прорабатываются, как правило, без внимания к инклюзивному образованию. Уже потом, как правило, после согласования, подчеркивают Е. А. Александрова, Н. А. Евдокимов, А. И. Евдокимова, И. В. Таньчева, эти предложения проецируются на инклюзивное образование [К вопросу о современных..., 2020].

На основании анализа исследований, посвященных цифровизации инклюзивного образования, Е. Г. Мережко, И. Н. Томаровская, Е. А. Ефанова делают вывод о том, что существует две полярные позиции относительно возможностей и ограничений цифровизации инклюзивного образования, причем каждая позиция имеет свои достаточно веские и убедительные аргументы [Мережко, 2020]. Из положительных моментов обычно выделяют:

- неограниченный объем информации в интернете;
- нет ограничений в коммуникации как между обучающимися, так и с преподавателями;
- удобство в обучении;
- престиж образования.

К негативным моментам цифровизации сторонники этой точки зрения относят:

- ухудшение здоровья обучающихся;
- невозможность использования современных технологий в процессе освоения образовательных программ;
- возникновение компьютерной зависимости;
- риск ухода из социума в виртуальное пространство;
- с позиции преподавателя – затруднения в анализе личностных качеств и уровня знаний обучающихся [Карпов, 2022; Осинина, 2018; Педагогика и психология современного..., 2021].

Цифровизация инклюзивного образования должна в своем развитии приобретать все более персонализированный характер в связи с тем, что характер ограничения здоровья у обучающихся является по своему уникальным. Для инклюзивного образования весьма проблематично создать общие условия обучения для лиц с ОВЗ, что подтверждается исследованиями И. Ю. Семеновой, М. А. Андреевой о необходимости индивидуального подхода к цифровизации инклюзивного образования [Семенова, Андреева,

2021]. Ю. Н. Шепелюк выделила примерный список условий, которые должны быть учтены в процессе цифровизации инклюзивного образования:

- постоянное методическое сопровождение, предполагающее содействие в реализации мер поддержки обучаемых и преподавателей с точки зрения информационного обеспечения по использованию современных цифровых технологий, выпуск методических и обучающих материалов, прохождение курсов повышения квалификации и т. д.;
- разработка, пилотирование и реализация инклюзивного образовательного процесса с учетом внедрения цифровых технологий;
- постоянный контроль реализации образовательного процесса, с последующим созданием объективной и, в идеале, автоматизированной системы контроля [Шепелюк, 2023].

К. Р. Капиева, В. А. Королькова, В. И. Лахмоткина, Л. А. Ястребова к этому списку добавляют еще ряд позиций, а именно:

- анализ влияния цифровых нововведений в образовательный процесс на здоровье обучаемых, регулярные медицинские осмотры, сопоставление данных до внедрения нововведений и после;
- построение системы коммуникации всех участников образовательного процесса, в том числе с применением дистанционных технологий;

- поддержка необходимого набора и уровня компетенций администрации и педагогического состава, которые необходимы для эффективной работы с современными технологиями в условиях цифровизации инклюзивного образования [Цифровые технологии..., 2023].

Результаты исследования и их обсуждение

Был проведен опрос среди педагогов и преподавателей об отношении и готовности использования цифровых ассистивных устройств в образовательной деятельности с обучающимися с ОВЗ. Результаты исследования коллег показывают, что все опрошенные педагоги и преподаватели достаточно широко осведомлены о цифровых и ассистивных устройствах, но не все пока еще имели опыт использования таковых в образовательной деятельности. Данный результат указывает на недостаточную оснащенность образовательных организаций соответствующими техническими устройствами. С другой стороны, если такие устройства поступят в школы, а педагоги не будут владеть навыками подключения и использования их в учебном процессе, то риски и последствия в экономическом, педагогическом и социальном аспекте будут значительными.

Абсолютно все опрошенные считают, что цифровые и ассистивные технологии позволят детям с ОВЗ стать полноправными и полноценными участниками образовательно-

го процесса наравне с детьми без ограничений здоровья, что подразумевает собой не только комфортное и удобное пребывание на территории учебного заведения, но и усвоение образовательной программы как таковой. Для реализации этой задачи и повышения эффективности применения цифровых ресурсов в образовательном процессе необходимо пересмотреть методические основы преподавания школьных предметов, поскольку сегодня учителя в полной мере не реализуют инклюзивную модель образования: в лучшем случае имеет место быть реализация дифференцированного подхода в учебном процессе, а в массовой практике – использование индивидуальных заданий, индивидуального обучения при реализации традиционных форм.

Уровень эффективности цифровых и ассистивных технологий респонденты оценивают по-разному при общем положительном отношении к этим технологиям: от умеренно осторожного до восторженного, открывающего «новые горизонты в преподавании и обучении». Большинство респондентов отметили, что далеко не все учреждения в настоящий момент оснащены такими устройствами, хотя государственная программа «Доступная среда» призвана исправить недостаток в оснащении ассистивными цифровыми технологиями в специальных образовательных учреждениях.

Важными, с нашей точки зрения, являются ответы респондентов о перспективах развития специального и инклюзивного образования. Согласно полученным данным, наиболее успешное использование цифровых технологий будет достигнуто за счет увеличения специализированных учреждений, в которых и преподаватели, и обучающиеся смогли бы в полном объеме использовать все необходимые цифровые средства. Инклюзивное образование респонденты оценивают, как приемлемое, имеющее место быть, в некоторых случаях как вынужденная форма организации обучения детей с ОВЗ и инвалидностью. Среди аргументов, указывающих на риски и ограничения как собственно инклюзивного образования, так и использования цифровых ресурсов при обучении детей с ОВЗ, респонденты говорили о необходимости адресной, узко специализированной помощи детям соответствующей нозологической категории, узкой квалификации специалистов в области тифлопедагогики с использованием соответствующих технологий, либо в области сурдопедагогики и применении сурдопедагогических ресурсов.

В связи с этим необходимо затронуть вопрос цифровых компетенциях (цифровой грамотности) преподавателей, предполагая, что они в достаточной мере владеют компетенциями работы с цифровыми инновациями в инклюзивном образовании. Данные средства поз-

воляют преподавателю научиться использовать современные технологии в собственной педагогической практике, а также научить обучаемых самостоятельно использовать технические средства, которые будут способствовать более полному и комфортному освоению образовательных программ. Преподаватель должен являться примером для своих обучающихся, показывая свой профессионализм в использовании цифровых инноваций в образовательном процессе, тем самым придавать мотивацию учеников к использованию тех же средств инновации, а может и к предложениям изменения формата учебного процесса с учетом использования цифровых технологий.

Таким образом, процесс внедрения цифровизации в образовании лиц с ОВЗ требует более глубокого научного изучения, методической поддержки и сопровождения, обновления и дополнения. Без научно-методической помощи возрастают риски в применении цифровых образовательных технологий при получении образования лицами с ОВЗ. Актуальность рассматриваемой нами темы бесспорна и будет сохраняться еще долгое время, так как концепция инклюзивного образования предполагает индивидуализацию методов и постоянно-оперативную реакцию на любые изменения в сфере инклюзивного образования и образования в целом.

Библиографический список

1. Ахметова Д. З. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения / Д. З. Ахметова, Т. С. Артюхина, М. Р. Бикбаева // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 141–150.
2. Горностаев И. С. Цифровое образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / И. С. Горностаев, О. А. Беркович // Цифровая среда дошкольного детства : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Москва, 25–26 февраля 2021 года. Вып. 7. Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. С. 24–27.
3. К вопросу о современных возможностях инклюзивной образовательной среды / Е. А. Александрова, Н. А. Евдокимов, А. И. Евдокимова, И. В. Таньчева // Философия образования. 2020. Т. 20. № 4. С. 125–140.
4. Карпов А. В. Цифровая жизнь подростков с ОВЗ в контексте инклюзивного образования / А. В. Карпов, А. А. Волченкова // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии : сборник научных статей. Череповец : Череповецкий государственный университет, 2022. С. 100–113.
5. Коробейников И. А. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде / И. А. Коробейников, Н. В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 2. С. 239–252.
6. Кудрина С. В. Игровые компьютерные учебно-развивающие комплексы и пути их использования в образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Кудрина, М. Ю. Кудрин // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы всероссийской заочной конференции. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2020. С. 209–214.
7. Мережко Е. Г. Использование цифровых образовательных ресурсов и мобильного электронного образования в условиях реализации ФГОС для детей с ОВЗ / Е. Г. Мережко, И. Н. Томаровская, Е. А. Ефанова // Молодой ученый. 2020. № 5(295). С. 316–318.
8. Миронова М. В. Ассистивные технологии для детей с нарушениями слуха: анализ барьеров применения / М. В. Миронова, Е. А. Дьяконова // Педагогический ИМИДЖ. 2020. Т. 14. № 1(46). С. 20–32.
9. Мусханова И. В. Роль цифровизации в инклюзивном образовании: проблемы и перспективы / И. В. Мусханова, А. М. Мамуев, И. Р. Усамов // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2023. № 6. С. 63–78.
10. Осинина Т. Н. Цифровая образовательная среда современной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Т. Н. Осинина, О. В. Давыдова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета, 2018. № 4. С. 24–28.
11. Педагогика и психология современного детства: вызовы, риски, прогнозы : сборник статей участников V Международной научно-практической конференции / науч. ред. Т. Т. Щелина, С. П. Акутина. Арзамас : Арзамасский филиал

федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», 2021. 488 с.

12. Семенова И. Ю. К вопросу организации инклюзивного образования: опыт РФ и зарубежных стран / И. Ю. Семенова, М. А. Андреева // Вестник Чебоксарского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 2021. №2(25). С. 69–75.

13. Цифровые технологии методического сопровождения профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования / К. Р. Капиева, В. А. Королькова, В. И. Лахмоткина, Л. А. Ястребова // Перспективы науки и образования. 2023. № 2(62). С. 658–676.

14. Шепелюк Ю. Н. Цифровые уроки для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Школьный логопед. 2023. № 1(85). С. 27–29.

15. Якимов Е. В. ИКТ-компетентность педагога, работающего в условиях цифровизации образования с обучающимися с ОВЗ и детьми-инвалидами // Образование и наука в современных реалиях : материалы Международной научно-практической конференции. Чебоксары : Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. С. 286–288.

16. Яковлева И. М. Подготовка педагогических кадров к инклюзивному образованию школьников с ограниченными возможностями здоровья / И. М. Яковлева, С. В. Яковлев // Специальное образование. 2021. № 2(62). С. 170–181.

17. Abdullina K. Social integration and activities of children with hearing loss with digital literacy strategies / K. Abdullina, A. Zolotovitskaya // Education and Information Technologies, 2023.

18. Adaptive learning in computer science education: A scoping review / P. L. S. Barbosa, R. A. F. Do. Carmo, J. P. P. Gomes, W. Viana // Education and Information Technologies. 2023.

19. Bardelli E. Teacher Preparation Programs and Graduates' Growth in Instructional Effectiveness / E. Bardelli, M. Ronfeldt, J. P. Papay // American Educational Research Journal, 2023. Vol. 60. № 1. P. 183–216.

20. Enhancing teaching and learning for pupils with dyslexia: A comprehensive review of technological and non-technological interventions / S. Javed, M. Muniandy, Ch. K. Lee, H. Husni // Education and Information Technologies, 2023.

Reference list

1. Ahmetova D. Z. Cifrovizacija i inkluzivnoe obrazovanie: tochki soprikosnovenija = Digitalization and inclusive education: common ground / D. Z. Ahmetova, T. S. Artjuhina, M. R. Bikbaeva // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2020. T. 29. № 2. S. 141–150.

2. Gornostaev I. S. Cifrovoe obrazovanie obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Digital education for students with disabilities / I. S. Gornostaev, O. A. Berkovich // Cifrovaja sreda doshkol'nogo detstva : sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Moskva, 25–26 fevralja 2021 goda. Vyp. 7. Kirov : Mezhdunarodnyj centr innovacionnyh tehnologij v obrazovanii, 2021. S. 24–27.

3. K voprosu o sovremennyh vozmozhnostjakh inkljuzivnoj obrazovatel'noj sredy = On the issue of modern opportunities for inclusive educational environment / E. A. Aleksandrova, N. A. Evdokimov, A. I. Evdokimova, I. V. Tan'cheva // *Filosofija obrazovaniya*. 2020. T. 20. № 4. S. 125–140.

4. Karpov A. V. Cifrovaja zhizn' podrostkov s OVZ v kontekste inkljuzivnogo obrazovaniya = Digital life of adolescents with HIA in the context of inclusive education / A.V. Karpov, A. A. Volchenkova // *Aktual'nye problemy obshej i korrekcionnoj pedagogiki, obshej i special'noj psihologii: sbornik nauchnyh statej*. Cherepovec: Cherepoveckij gosudarstvennyj universitet, 2022. S. 100–113.

5. Korobejnikov I. A. Rebenok s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: prognozirovanie psihosocial'nogo razvitija v sovremennoj obrazovatel'noj sredе = A child with disabilities: predicting psychosocial development in modern educational environment / I. A. Korobejnikov, N. V. Babkina // *Klinicheskaja i special'naja psihologija*. 2021. T. 10. № 2. S. 239–252.

6. Kudrina S. V. Igrovyje komp'juternye uchebno-razvivajushhie kompleksy i puti ih ispol'zovaniya v obrazovanii obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Game computer educational complexes and ways of their use in training of students with disabilities / S. V. Kudrina, M. Ju. Kudrin // *Aktual'nye problemy vospitenija i vospitanija lic s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: materialy vsrossijskoj zaочноj konferencii*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet, 2020. S. 209–214.

7. Merezhko E. G. Ispol'zovanie cifrovych obrazovatel'nyh resursov i mobil'nogo jelektronnogo obrazovaniya v uslovijah realizacii FGOS dlja detej s OVZ = Use of digital educational resources and mobile e-education in context of implementing the FSES for children with disabilities / E. G. Merezhko, I. N. Tomarovskaja, E. A. Efanova // *Molodoj uchenyj*. 2020. № 5(295). S. 316–318.

8. Mironova M. V. Assistivnye tehnologii dlja detej s narushenijami sluha: analiz bar'erov primenenija = Assistive technology for hearing impaired children: barrier analysis / M. V. Mironova, E. A. D'jakonova // *Pedagogičeskij IMIDZh*. 2020. T. 14. № 1(46). S. 20–32.

9. Mushanova I. V. Rol' cifrovizacii v inkljuzivnom obrazovanii: problemy i perspektivy = The role of digitalization in inclusive education: problems and prospects / I. V. Mushanova, A. M. Mamuev, I. R. Usamov // *Nauchno-metodičeskij jelektronnyj zhurnal «Koncept»*, 2023. № 6. S. 63–78.

10. Osinina T. N. Cifrovaja obrazovatel'naja sreda sovremennoj shkoly dlja detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja i invalidnost'ju = Digital educational environment in modern school for children with disabilities / T. N. Osinina, O. V. Davydova // *Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologičeskogo universiteta*, 2018. № 4. S. 24–28.

11. Pedagogika i psihologija sovremenno go detstva: vyzovy, riski, prognozy = Pedagogy and psychology of modern childhood: challenges, risks, forecasts: sbornik statej uchastnikov V Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii / nauch. red. T. T. Shhelina, S. P. Akutina. Arzamas: Arzamasskij filial federal'nogo gosudarstvennogo avtonomnogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija vysshego obrazovaniya «Nacion-

al'nyj issledovatel'skij Nizhegorodskij gosudarstvennyj universitet im. N.I. Lobachevskogo», 2021. 488 s.

12. Semenova I. Ju. K voprosu organizacii inkljuzivnogo obrazovanija: opyt RF i zarubezhnyh stran = On the issue of organizing inclusive education: the experience of the Russian Federation and foreign countries / I. Ju. Semenova, M. A. Andreeva // Vestnik Cheboksarskogo filiala Rossijskoj akademii narodnogo hozjajstva i gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente Rossijskoj Federacii. 2021. №2(25). S. 69–75.

13. Cifrovye tehnologii metodicheskogo soprovozhdenija professional'nogo rosta pedagogov special'nogo i inkljuzivnogo obrazovanija = Digital technologies for methodological support of professional growth for teachers of special and inclusive education / K. R. Kapieva, V. A. Korol'kova, V. I. Lahmotkina, L. A. Jastrebova // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2023. № 2(62). S. 658–676.

14. Shepeljuk Ju. N. Cifrovye uroki dlja obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Digital lessons for students with disabilities // Shkol'nyj logoped. 2023. № 1(85). S. 27–29.

15. Jakimov E. V. IKT-kompetentnost' pedagoga, rabotajushhego v uslovijah cifrovizacii obrazovanija s obuchajushhimisja s OVZ i det'mi-invalidami = ICT competence of a teacher working in conditions of education digitalization with students with disabilities and children with disabilities // Obrazovanie i nauka v sovremennyh realijah : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Cheboksary : Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Centr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv pljus», 2022. S. 286–288.

16. Jakovleva I. M. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov k inkljuzivnomu obrazovaniju shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Training of teachers for inclusive education of schoolchildren with disabilities / I. M. Jakovleva, S. V. Jakovlev // Special'noe obrazovanie. 2021. № 2(62). S. 170–181.

17. Abdullina K. Social integration and activities of children with hearing loss with digital literacy strategies / K. Abdullina, A. Zolotovitskaya // Education and Information Technologies, 2023.

18. Adaptive learning in computer science education: A scoping review / P. L. S. Barbosa, R. A. F. Do. Carmo, J. P. P. Gomes, W. Viana // Education and Information Technologies. 2023.

19. Bardelli E. Teacher Preparation Programs and Graduates' Growth in Instructional Effectiveness / E. Bardelli, M. Ronfeldt, J. P. Papay // American Educational Research Journal, 2023. Vol. 60. № 1. P. 183–216.

20. Enhancing teaching and learning for pupils with dyslexia: A comprehensive review of technological and non-technological interventions / S. Javed, M. Muniandy, Ch. K. Lee, H. Husni // Education and Information Technologies, 2023.

Статья поступила в редакцию 10.14.2024; одобрена после рецензирования 30.05.2024; принята к публикации 24.05.2024.

The article was submitted on 10.14.2024; approved after reviewing 30.05.2024; accepted for publication on 24.05.2024.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 376.42; 159.9
DOI: 10.20323/2949-5954-2024-2-4-81
EDN: CCRIAD

**Активизация речевой деятельности у неговорящих детей
с нарушением интеллекта**

Татьяна Николаевна Гущина^{1✉}, Валентина Борисовна Токарева², Жанар Аскербековна Ержолова³

¹Доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования, Костромской государственной университет. 156005, г. Кострома, ул. Дзержинского, д. 17/11

²Кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики и психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

³Руководитель, Карагандинская областная психолого-медико-педагогическая консультация. Казахстан, г. Караганда, микрорайон Орбита 1, д. 4–8

¹gushina2008@yandex.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-1015-8093>

²valya.tokareva@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2303-0723>

³karpmpk@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-8224-4294>

Аннотация. В данной статье авторами рассматривается развитие речи у детей, а именно приемы и методы формирования устной и письменной речи у детей с ментальными нарушениями. Обобщая исследования, посвященные формированию речи у детей с ментальными нарушениями, авторы выделяют следующие особенности речевого развития, а именно: нарушения речи у детей могут проявляться в различных аспектах: звуковом, слоговом, фонематическом, лексико-грамматическом, темпо-ритмическом и других, нарушения могут быть связаны с различными причинами, такими как нарушения формирования звуковой аппаратуры, нарушения слуха у детей, владеющих только фразовой речью, наблюдаются трудности в расширении словарного запаса и использовании различных грамматических форм, особенно в сложных предложениях, при нарушениях речи и интеллекта у детей пассивный лексический запас (слова, которые они могут понимать) часто превышает активный (слова, которые они могут использовать в своей речи), при нарушении фонематического слуха ребенок испытывает трудности в различении и правильном восприятии звуков речи, что может затруднять процесс

© Гущина Т. Н., Токарева В. Б., Ержолова Ж. А., 2024

овладения грамотой. При глубокой форме нарушения интеллекта может возникнуть серьезное нарушение понимания обращенной речи, при тяжелых формах нарушения интеллекта речь может быть очень слабо развита и не выполняет коммуникативную функцию. В работе подробно описаны результаты диагностики речи у детей с нарушением интеллекта, а также последующая работа по коррекции данного процесса. Представленные в программе разделы и их содержание (игровые упражнения) являются основой для осуществления дифференцированного подхода, работы в определенной последовательности (по этапам), для применения вариативных технологий.

Ключевые слова: дети с ментальными нарушениями; нарушения речи; активизация речевой деятельности; диагностика импрессивной речи.

Для цитирования: Гущина Т. Н., Токарева В. Б., Ержолова Ж. А. Активизация речевой деятельности у неговорящих детей с нарушением интеллекта // Специальная педагогика и психология. 2024. № 2 (4). С. 81–99. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-81>. <https://elibrary.ru/CCRIAD>

SPECIAL PSYCHOLOGY

Original article

Intensification of speech activity in non-speaking children with mental disorders

Tatiyana N. Gushchina^{1✉}, Valentina B. Tokareva², Zhanar A. Erzholova³

¹Doctor of pedagogical sciences, professor at department of psychological and pedagogical education, Kostroma state university. 156005, Kostroma, Dzerzhinsky st., 17/11

²Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of special (correctional) pedagogy and psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

³Head, Karaganda regional psychological, medical and pedagogical consultation. Kazakhstan, Karaganda, Orbita 1 microdistrict, 4–8

¹gushina2008@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-1015-8093>

²valya.tokareva@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2303-0723>

³karpmpk@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-8224-4294>

Abstract. In this article, the authors examine the development of speech in children, namely the techniques and methods of forming oral and written speech in children with mental disorders. Summarizing research on the formation of speech in children with mental disorders, the authors highlight the following features of speech development, namely: speech disorders in children can manifest in various aspects: sound, syllabic, phonemic, lexico-grammatical, tempo-rhythmic and others, violations can be associated with various reasons, such as violations in formation of sound equipment, hearing impairment; children who speak only phrasal speech have difficulties in ex-

panding their vocabulary and using various grammatical forms, especially in complex sentences; with speech and intelligence disorders in children, passive lexical vocabulary (words they can understand) often exceeds the active one (words they can use in their speech); if phonemic hearing is impaired, the child experiences difficulties in distinguishing and correctly perceiving speech sounds, which can complicate the process of mastering literacy. With a deep form of intellectual impairment, a serious impairment in understanding spoken speech may occur; with severe forms of mental disorders, speech may be so poorly developed that it cannot perform a communicative function. The work describes in detail the results of speech diagnostics in children with intellectual disabilities, as well as subsequent work to correct this process. The sections presented in the program and their content (game exercises) are the basis for implementing a differentiated approach, working in a certain sequence (in stages), for the use of variable technologies.

Key words: children with mental disorders; speech disorders; activation of speech activity; diagnosis of impressive speech.

For citation: Gushchina T. N., Tokareva V. B., Yerzholova Zh. A. Intensification of speech activity in non-speaking children with mental disorders // Special pedagogy and psychology. 2024. № 2 (4). С. 81–99. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-81>. <https://elibrary.ru/CCRIAD>

Введение

В настоящее время большое внимание уделяется проблеме формирования речи детей с нарушением интеллекта, поскольку у детей данной нозологии речевое развитие значительно отстает от возрастной нормы: отсутствуют необходимые предпосылки для формирования речи, такие как действия с предметами, эмоциональное общение со взрослыми, готовность артикуляционного аппарата и фонематического слуха. И в России, и в Республике Казахстан ежегодно прирост детей с нарушением интеллекта составляет в среднем более 10 % в год. С проблемами речевого развития в Казахстане сталкивается каждый четвёртый ребёнок, офици-

ально за последние десять лет их число выросло на четверть.

Изучением вопросов активизации речевой деятельности занимались многие российские и казахские ученые, такие как А. К. Аксенова [Аксенова, 2017], Р. И. Лалаева [Лалаева, 2013], В. И. Лубовский [Лубовский, 2011], З. А. Мовкебаева [Мовкебаева, 2016], Н. В. Новоторцева [Новоторцева, 2015], С. Я. Рубинштейн [Рубинштейн, 2010], Е. А. Стребелева [Стребелева, 2010].

По данным исследований, в группе детей с нарушением интеллекта разброс показателей речевого развития достаточно широк: от незначительного либо выраженного недоразвития всех сторон речи – фонематической, лексической, грамматической – до полного от-

сутствия речи (дети с отсутствием вербальных средств общения или экспрессивной речи). Коррекционно-логопедическое воздействие на детей данной группы осложняется снижением всех высших психических функций, недоразвитием общей и речевой моторики.

В психолого-педагогической литературе большая часть исследований посвящена вопросам формирования импрессивной речи, в частности, формированию лексики и грамматического строя речи, коррекции звукопроизношения и слоговой структуры слова, при этом недостаточно работ, касающихся научно-методических аспектов активизации речевой деятельности у неговорящих детей, нарушение которой обусловлено различным генезом.

Проблема возникновения и развития речи у детей рассматривается в работах многих исследователей, педагогов и психологов. С. Л. Рубинштейн [Рубинштейн, 2012] в своих работах обращал внимание на то, что речь у ребенка развивается в тесной связи с его психическими процессами, такими как восприятие, внимание и память. Он считал, что речь у ребенка является инструментом познания мира, и ее развитие происходит по мере развития познавательных способностей. Представители культурно-исторической теории развития психики, такие как Л. С. Выготский [Выготский, 2013], А. Н. Леонтьев [Леонтьев, 2015], А. Р. Лурия [Лу-

рия, 2013] считали, что развитие психических функций, в том числе и речи, происходит в процессе усвоения ребенком общественно-исторического опыта, который передается через культурно-исторический контекст и взаимодействие с окружающими людьми. Речь является одним из способов данного взаимодействия, и поэтому совместная деятельность и речевое общение с другими людьми играют важную роль в формировании высших психических функций у ребенка. С. Я. Рубинштейн [Рубинштейн, 2010] отмечала, что трудности устной речи могут привести к затруднениям в усвоении языковых единиц, правил грамматики, в развитии словарного запаса и других аспектов речи. Эти и другие исследователи внесли важный вклад в понимание процесса онтогенеза речи и коррекционной работы с детьми с нарушениями речи и интеллекта, предложив новые подходы к изучению данной проблемы и методы ее решения.

Н. Г. Морозова [Морозова, 2016] и ее коллеги изучают проблемы формирования личности детей с нарушением интеллекта, их социализации и адаптации в обществе. Ученые проводили исследования, направленные на изучение механизмов формирования мотивации деятельности и личностных качеств детей с нарушением интеллекта. Л. З. Абдразакова [Абдразакова, 2020], И. А. Юрловская, М. Р. Абуталинова [Юрловская, Абуталино-

ва, 2020] полагают, что основная причина возникновения речи связана с открытием ребенком того, что каждый объект имеет свое название. В дальнейшем, изучая язык и овладевая грамматической структурой речи, ребенок сможет точнее и эффективнее выражать свои мысли и потребности, что также играет важную роль в его психическом развитии.

Педагоги-практики нацелены на поиск эффективных приемов и методов формирования устной и письменной речи у детей с ментальными нарушениями. Так, М. Н. Амираслановой [Амирасланова, 2021], А. А. Мурсаловой [Мурсалова, 2022], Л. С. Спесивцевой и Е. Б. Щетининой [Спесивцева, Щетинина, 2022], О. Н. Токарь [Токарь, 2022], К. А. Турмаханбетовой [Турмаханбетова, 2021] были разработаны методики диагностики уровня развития познавательных интересов, мотивации и личностных качеств детей с нарушением интеллекта. Данные методики были широко использованы в работе коррекционных школ. Исследования Н. Г. Морозовой [Морозова, 2016], Э. З. Муртазаевой [Муртазаева, 2021], выявили, что дети с нарушениями интеллекта имеют менее развитые познавательные интересы, что связано с их ограниченными возможностями познания окружающего мира. Тем не менее, у таких детей всё же существуют интересы, их нужно развивать и

учитывать в образовательном процессе.

Коррекционная работа строится на теории Л. С. Выготского [Выготский, 2013] о зоне ближайшего развития и актуальном уровне развития ребенка, следовательно, психологический аспект формирования речи тесно связан с развитием мышления и сознания, а также со взаимодействием ребенка с окружающей средой и другими людьми. Е. В. Руденский [Руденский, 2020] выдвинул положение о том, что основными задачами речевого развития как средства общения детей с нарушением интеллекта являются формирование предпосылок речевого развития; активизация и закрепление сенсомоторных реакций (с использованием зрительных и слуховых раздражителей, телесного контакта, музыки, звучащих предметов); активизация опыта умения подражать речи взрослого, в том числе жестовых, мимических, знаковых средств общения; формирование навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками во всех видах деятельности (самообслуживании, хозяйственно-бытовом труде).

Особое внимание в коррекционно-логопедической работе с неговорящими детьми необходимо уделять комплексному воздействию на все компоненты речи, выбору эффективных методов и приемов, повторяемости предъявляемого дидактического материала и постепенному усложнению. Всё это позволяет повысить положительный

эмоциональной настрой, мотивацию и преодолеть речевой негативизм [Глухоедова, 2014]. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и использовать подходы, которые максимально соответствуют их возможностям и потребностям [Маллер, Цикото, 2013]. М. Е. Буслаева [Буслаева, 2022].

Обобщая исследования, посвященные формированию речи у детей с ментальными нарушениями, выделяют следующие особенности речевого развития, а именно:

– нарушения речи у детей могут проявляться в различных аспектах: звуковом, слоговом, фонематическом, лексико-грамматическом, темпо-ритмическом и других. Данные нарушения могут влиять на понимание и произношение отдельных слов, на грамматику и структуру предложений, на умение описывать происходящее и выражать свои мысли, на скорость и ритм речи. Кроме того, у детей с нарушениями речи часто наблюдаются трудности с письмом и чтением, так как данные навыки тесно связаны с речью и требуют правильного восприятия и анализа звукового состава слов;

– фонетико-фонематические нарушения могут быть связаны с различными причинами, такими как нарушения формирования звуковой аппаратуры, нарушения слуха и так далее. Данные нарушения могут привести к трудностям в понимании речи и в связной речи ре-

бенка. В случае тяжелых нарушений может потребоваться использование специальных средств обучения и реабилитации, таких как аппараты для коррекции артикуляции;

– у детей, владеющих только фразовой речью, наблюдаются трудности в расширении словарного запаса и использовании различных грамматических форм, особенно в сложных предложениях. Дети могут использовать повторяющиеся фразы и слова, что затрудняет связность речи и передачу сложных мыслей и идей; у них может быть затруднение в установлении логических связей между фразами и предложениями, что, в свою очередь, влияет на понимание текстов и умение составлять связные тексты самостоятельно;

– при нарушениях речи и интеллекта у детей пассивный лексический запас (слова, которые они могут понимать) часто превышает активный (слова, которые они могут использовать в своей речи). Однако, данный пассивный словарный запас может быть крайне бедным, например, у детей с тяжелыми формами нарушений интеллекта словарный запас может быть ограничен всего одним-двумя десятками слов. Это, в свою очередь, затрудняет их способность формировать связную речь и понимать более сложные высказывания;

– при нарушении фонематического слуха ребенок испытывает трудности в различении и правиль-

ном восприятии звуков речи, что может затруднять процесс овладения грамотой. При глубокой форме нарушения интеллекта может возникнуть серьезное нарушение понимания обращенной речи. Это означает, что человек не понимает, когда к нему обращаются другие люди, и у него могут возникнуть проблемы в общении и повседневной жизни;

– при тяжелых формах нарушения интеллекта речь может быть настолько слабо развита, и не может выполнять коммуникативную функцию. Это связано с нарушением абстрактного мышления, регуляторного компонента речи, саморегуляции, сниженного внимания и с другими факторами. Такие дети могут использовать неадекватные выражения или жесты, чтобы выразить свои потребности или желания. Дети также могут испытывать трудности в понимании речи окружающих людей и восприятию невербальных сигналов.

Резюмируя анализ литературы, можно сделать вывод, что для детей с нарушением интеллекта характерным являются бедность словарного запаса; недоразвитие всех сторон речи, общей и речевой моторики; снижение потребности в речевом общении; аномалии в строении артикуляторного аппарата. Речь у таких детей ситуативная, односложная, отсутствует логика и последовательность изложения

мыслей, поэтому раннее выявление и коррекция речевых нарушений являются важными задачами специалистов в области психологии и специальной педагогики [Аксенова, 2017].

Методология и организация исследования

Исследование проводилось в Республике Казахстан, в г. Караганда, в 2021–2023 гг. В исследовании приняло участие тридцать шесть детей старшего дошкольного возраста (дети шести–семи лет) с нарушением интеллекта. Из них двадцать два ребенка – с легким нарушением интеллекта (легкой умственной отсталостью), четырнадцать детей – с умеренным нарушением интеллекта (умеренной умственной отсталостью).

Выявление уровня развития речи у неговорящих детей с нарушением интеллекта определялось по следующим критериям:

- импрессивная речь;
- сенсомоторное развитие;
- невербальная коммуникация.

Уровень сформированности импрессивной речи оценивался по пониманию речи, уровень сенсомоторного развития оценивался по моторным навыкам и уровень невербальной коммуникации оценивался по эмоциональному состоянию. Критериальный аппарат представлен в таблице 1.

Таблица 1

Критериальный аппарат развития речи у неговорящих детей с нарушением интеллекта

Критерии	Показатели	Методики
Импрессивная речь	Понимание речи	1. Игровое упражнение «Возьми, положи, брось» (Катаева А. А., Стребелева Е. А.) 2. Игровое упражнение «Ладушки» (Новоторцева Н. В.) 3. Игровое упражнение «Покатай мишку» (Катаева А. А., Стребелева Е. А.)
Сенсомоторное развитие	Моторика	1. «Тест. Воспроизведение оральных поз» (Визель Т. Г.) 2. «Проба Н. И. Озерецкого на динамический праксис «Кулак—ребро—ладонь» 3. Игровое упражнение «Мишка спрятался» (Катаева А. А., Стребелева Е. А.)
Невербальная коммуникация	Эмоциональное состояние	1. «Маски эмоций» (Гордеева О. В.) 2. «Передай интонацией» (Коноваленко С. В.)

Уровень развития речи у детей с нарушением интеллекта определялся следующими показателями испытуемого в эксперименте:

- высокий уровень – 3 балла;
- средний уровень – 2 балла;
- низкий уровень – 1 балл.

Все данные, полученные в ходе диагностики, были подвергнуты математическому анализу.

Результаты диагностики и их интерпретация

Результаты диагностики понимания обращенной речи показали низкий уровень ее сформированности (средний показатель составил 1,12). С нашей точки зрения, это очень важный компонент речевого развития, так как от понимания инструкции, требований к ребенку со стороны взрослого будет во многом зависеть эффективность коррекционно-логопедической работы. Для

развития и формирования данного компонента речи взрослому целесообразно проговаривать и комментировать любые свои действия, а в ходе совместной деятельности с ребенком – проговаривать и комментировать его действия. В качестве коррекционных заданий можно предложить вербальные инструкции, которые сопровождаются визуальными подсказками, дозированной помощью со стороны взрослого при возникновении затруднений у ребенка.

Результаты диагностики моторики также демонстрируют низкий уровень ее сформированности (средний показатель составил 1,63). Известно, что уровень развития речи детей напрямую зависит от сформированности мелкой моторики рук. Если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие. Доказано, что

движения пальцев рук стимулируют развитие центральной нервной системы и ускоряют развитие речи ребенка. В ходе диагностики нами выявлена неуверенность в движениях у детей с ментальными нарушениями, вялость, слабость, потеря направления движений, отсутствие согласованности, хаотичность, нецеленаправленность, неловкость двигательных реакций. Всё это характерно как для общей моторики, так и для мелкой. Кроме того нами выявлено недоразвитие пространственной координации у детей данной нозологической группы; особые затруднения вызывают движения артикуляционного аппарата: дифференциация, объем, быстрота, плавность включения в движение, переключение с одного движения на другое, застревание на предыдущем движении. В некоторых случаях задания, предлагаемые для диагностики состояния артикуляционной моторики, были недоступны детям даже при предъявлении по образцу. Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленного коррекционного воздействия на общую, мелкую и артикуляционную моторику детей, от которого во многом зависит и результат развития речи.

Результаты диагностики понимания эмоционального состояния детей свидетельствуют о том, что развитие эмоциональной сферы, безусловно, зависит от состояния интеллектуального развития ребен-

ка. Наблюдается недостаточная дифференцированность эмоциональных реакций, их амбивалентность, примитивность, неадекватность, незрелость (средний показатель составил 1,87). Эмоциональные реакции детей с ментальными нарушениями произвольны, для них характерна раздражительность, склонность к агрессии. Понимание собственных эмоциональных состояний детьми и умение внешне выразить личные переживания, а также понимание эмоциональных состояний окружающих людей для них резко затруднено. Большинство детей не умеет правильно воспринимать, понимать и выражать эмоции и эмоциональные состояния, они слабо дифференцируют эмоции грусти, радости, удивления, страдания, страха и не умеют жестами, мимикой и позой изобразить данное эмоциональное состояние; не умеют правильно передавать интонации и различные оттенки мелодики речи. Несомненно, все эти особенности требуют проведения коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы детей. Важно научить ребенка справляться со своими отрицательными эмоциями, так как малейшие неприятности или трудности могут вызвать в нём неадекватную реакцию, «эмоциональный взрыв». Кроме того неумение выражать и понимать свои эмоции и эмоции окружающих людей, не причиняя им вреда, будет постоянно создавать конфликтные ситуации в жизни

ребёнка и препятствовать его успешной социализации.

Диагностическое обследование детей с нарушением интеллекта показало крайне низкий уровень развития их речи: речь отсутствует или наблюдаются ее элементы, дети пользуются лепетными словами, звукоподражаниями или искажёнными формами слов; было зафиксировано наличие нескольких простых звуков, плохо артикулируемых в речи, что в целом указывает на необходимость коррекционно-логопедической работы.

Апробация коррекционной программы по активизации речевой деятельности у неговорящих детей с нарушением интеллекта

Обобщение и анализ литературы, результатов диагностики были положены в основу коррекционно-логопедической работы с использованием электронной программы «Активизация речевой деятельности у неговорящих детей с нарушением интеллекта посредством вариативных технологий», получившей Свидетельство о государственной регистрации объекта интеллектуальной собственности. Коррекционная программа направлена на активизацию речевой деятельности у неговорящих детей с нарушением интеллекта. Достижению заявленной цели способствовали следующие условия, которые были реализованы в процессе работы:

– дифференцированный подход с учетом структуры и степени нарушений и индивидуальных особенностей ребенка;

– поэтапность коррекционно-логопедической работы;

– применение вариативных технологий.

Отличительной особенностью разработанной программы является ее электронно-методическая поддержка, которая позволит организовать деятельность как в условиях логопедического кабинета, в процессе самостоятельной работы дома при выполнении заданий ребенком вместе с родителями. Простой и понятный интерфейс делает данную программу удобной в применении даже неспециалистом.

Благодаря электронной поддержке было реализовано психолого-педагогическое условие, связанное с наглядным моделированием, которое мы использовали в коррекционно-логопедической работе.

Содержание коррекционной программы включает следующие разделы:

1. Развитие понимания речи;
2. Развитие фонематического слуха;
3. Развитие артикуляционного аппарата;
4. Обогащение словарного запаса;
5. Формирование морфологической стороны речи;
6. Формирование грамматического строя речи.

Представленные в программе разделы и их содержание (игровые

упражнения) являются основой для осуществления дифференцированного подхода, работы в определенной последовательности (по этапам), для применения вариативных технологий. В процессе работы с помощью электронно-методической поддержки дети учились понимать и усваивать названия предметов, действий, признаков, качеств, словесных просьб, вопросов. Постепенно формировались предметная отнесенность слова и его обобщенное значение.

Работа по усвоению лексики и грамматического строя тесным образом связана с развитием слухового восприятия. Усвоение новых, незнакомых слов, грамматических форм и связей для неговорящего ребенка с нарушением интеллекта без навыка различения на слух звуковых и слоговых элементов слова, их порядка и последовательности является для него малодоступным.

Основываясь на содержании электронно-методической поддержки, мы применяли вариативные технологии, объединив наглядное моделирование, метод пиктограмм, информационные технологии, нетрадиционные технологии (хромотерапия, арттерапия, ароматерапия), игровые методы.

Наглядное моделирование осуществлялось как воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Мышление ребенка развивали с помощью специальных схем, моделей, которые в нагляд-

ной и доступной для него форме воспроизводили скрытые свойства и связи того или иного объекта. В коррекционно-развивающем процессе применялись разные виды моделей: предметные; предметно-схематические модели; графические модели (схемы). Введение наглядных моделей в процесс коррекционно-логопедической работы позволило более целенаправленно развивать импрессивную речь детей, обобщать их активную лексику, в ходе звукового анализа использовать модели звука (согласный, гласный, твердый, мягкий, глухой, звонкий), слова (определенный символ, с помощью которого обозначается его начало, середина и конец). Использование наглядного моделирования особенно важно, поскольку наглядный материал у детей с нарушением интеллекта усваивается лучше вербального.

Формируя у детей восприятие, внимание, наблюдательность, мы развиваем познавательные процессы, что является хорошей предпосылкой для развития наглядно-образного мышления детей. Для этого использовались различные схемы, мнемодиагностики, знаки, символы.

Также мы применяли в своем исследовании метод «пиктограмм» или картинок-символов, использование которого способствовало накоплению тематического словаря и формированию фразовой речи. Слова группировались по темам, в

которых отрабатывались наиболее часто употребляемые слова, затем из них составлялись фразы, необходимые для повседневного общения. Особенностью метода пиктограмм является активизирование обоих полушарий головного мозга, что позволяет расширить компенсаторные возможности и повысить эффективность коррекционной работы. Использование знаково-жестовой системы способствовало растормаживанию устной речи, благодаря включению трех каналов восприятия зрительного, слухового и тактильного. При помощи метода пиктограмм стимулировали процесс собственных конструктивно-речевых возможностей детей, особенно в разговорной речи. Таким образом, создавались предпосылки для более успешного коммуникативного общения с окружающими. Предлагались следующие задания: выбор предложения, отражающего потребности ребенка, нахождение карточки, где это отражено, самостоятельное конструирование предложений с помощью картинок, отражающих желание ребенка.

Применяемые нами вариативные технологии были дополнены информационными технологиями, использующими специальные способы, программные и технические средства для работы с информацией. Использование информационных технологий в работе с неговорящими детьми было ориентировано на ведущую деятельность ребенка – игру. Все задания носили

игровой, занимательный характер, не превышали доступный возрасту уровень сложности. Кроме того задания удовлетворяли возрастные и интеллектуальные потребности детей. В работе на компьютере обязательно соблюдались санитарно-гигиенические нормы и правила. Применение информационных технологий благотворно влияло на процесс преодоления бедности логических операций, на развитие способности к символизации, обобщению и элементарной абстракции. Использование компьютера в работе с детьми стало дополнительным стимулом для преодоления данных нарушений. Занятия на компьютере положительно влияли на развитие мелкой моторики рук, зрительно-моторной координации.

В процессе реализации вариативных технологий нами также были использованы нетрадиционные методы воздействия, которые явились перспективным средством коррекционно-развивающей работы с неговорящими детьми: ароматерапия, хромотерапия, арттерапия. Ароматерапия позволяла нормализовать мышечный тонус, повысить работоспособность, настроение, уверенность в себе. Так, применение масла лимона, обладающего высоким эффективным воздействием, улучшало настроение детей, у них пропадало ощущение усталости, дети хотели заниматься. Для повышения интеллектуальной работоспособности детей использо-

вали розмарин, шалфей, лаванду и масло чайного дерева.

Воздействие цвета на детей не однозначно, а сугубо индивидуально, носит избирательный характер, и педагогам необходимо это учитывать в работе [Гущина, 2017]. Нами замечено, что хромотерапия (цветотерапия, светотерапия) на коррекционно-развивающих занятиях благотворно действовала на детей. Так, в зависимости от состояния ребенка создавали цветовой фон освещения (на светильник накидывали шифоновый шарф определенного цвета, который не затемнял, а создал мягкий свет определенной цветовой гаммы.)

Применяемая нами технологическая вариативность предполагала и включение арттерапии как совокупности методик, построенных на применении различных видов искусства в своеобразной символической форме и позволяющих с помощью стимулирования творческих проявлений ребенка осуществить коррекцию нарушений психических процессов. Нами использовались такие примы как: техника «кляксография», пальчиковая живопись, рисование мягкой бумагой, рисование тычком жёсткой полусухой кисти; рисование на стекле и др. Всё это оказывало положительное влияние на состояние моторики рук детей, развитие их пространственной ориентации.

Перечисленные методы и приемы сочетались между собой, применялись по принципу «от просто-

го к сложному» с учетом индивидуальных особенностей детей, то есть с применением дифференцированного подхода. Так, исследуемая группа детей характеризуется своей неоднородностью, от детей с полным отсутствием речи, в том числе ее понимания, до детей с наличием звукоподражания, звукокомплексов, лепета и лепетных слов в ограниченном количестве.

Особенностью дифференцированного подхода в работе стало определение круга интересов детей, определение и поддержание их мотивации к участию в коррекционном процессе. Важным в осуществлении дифференцированного подхода для логопеда по отношению ко многим детям стало их эмоциональное вовлечение либо двигательный интерес к некоторым видам деятельности (предметная или игровая деятельность). Процесс логопедического воздействия, реализуя принцип дифференцированного подхода, опирался на уже сформированные навыки, сохранную систему восприятия, учитывал развитие вербальных и невербальных функций каждого ребенка, состояние его психофизического развития. Исходя из вышеперечисленных факторов, строился дифференцированный подход к процессу активизации речевой деятельности у детей.

Оценка эффективности реализации коррекционной программы проводилась с помощью тех же самых методик, которые были описа-

ны выше. Сопоставительный анализ результатов до и после коррекционной работы свидетельствует о позитивной динамике в развитии детьми понимания речи, моторики, развития эмоциональной сферы, что представляет собой значительные предпосылки для дальнейшего развития всех компонентов речи. Сравнительные данные свидетельствуют о том, что, в среднем, исследуемые показатели у неговорящих детей с нарушением интеллекта повысились на 10–16 % по сравнению с первоначальным уровнем.

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод: дифференцированный подход с учетом структуры и степени нарушений и индивидуальных особенностей ребенка, поэтапность коррекционно-логопедической работы и применение вариативных технологий способствуют развитию речи как средству общения, успешному процессу активизации речевой деятельности у неговорящих детей с нарушением интеллекта.

Выводы и заключение

Проблема речевых расстройств всегда остается актуальной, поскольку связана с интеллектуальным развитием, с успешностью в учебной деятельности в целом, с развитием личности. Для успешной социализации и интеграции детей с нарушением интеллекта в общество и образовательную среду необходимо сформировать у них коммуникативные навыки, поэтому про-

блема развития речи является актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане. Проведенное исследование позволило выявить общие особенности речи детей с нарушением интеллекта:

1. Недоразвитие всех сторон речи – фонетико-фонематической, лексической, грамматической, связной речи;
2. Недоразвитие общей и речевой моторики;
3. Снижение потребности в речевом общении;
4. Устная речь не используется как средство общения;
5. Бедность и ограниченность словарного запаса, сложности в формировании активного словарного запаса;
6. Аномалии в строении артикуляционного аппарата;
7. Речь ситуативная, односложная, отсутствует логика и последовательность изложения мыслей.

Основные задачи развития речи как средства общения детей с нарушением интеллекта лежат в плоскости формирования предпосылок речевого развития, активизации и закреплении сенсомоторных реакций (с использованием зрительных и слуховых раздражителей, телесного контакта, музыки, звучащих предметов), активизации опыта умения подражать речи взрослого, в том числе жестовых, мимических, знаковых средств общения, формирования навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками во всех видах дея-

тельности (самообслуживании, хозяйственно-бытовом труде).

Для детей данной группы в рамках коррекционно-логопедической работы необходимо применять дифференцированный подход, учитывающий структуру нарушения, этапность коррекционно-логопедической работы по развитию всех компонентов речемыслительной деятельности, вариативные технологии для активизации и развития речи с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Внедрение в коррекционно-педагогический процесс электронной программы также оказывает положительное влияние на речевое

развитие детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Эффективность электронной программы по активизации речевой деятельности у неговорящих детей с нарушением интеллекта подтверждена результатами работы.

Настоящим исследованием, безусловно, не исчерпывается решение всех аспектов проблемы формирования речи неговорящих детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, что указывает на необходимость проведения исследований, связанных с поиском эффективных приемов и методов активизации и запуска речи у детей с нарушениями интеллекта.

Библиографический список

1. Абдразакова Л. З. Развитие речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями // Вопросы науки и образования. 2020. № 38 (122). С. 41–45.
2. Аксенова А. К., Якубовская Э. В. Развитие связной устной речи у учащихся с нарушением интеллекта на специальных уроках // Дефектология. 2017. № 6. С. 9–12.
3. Амирасланова М. Н. Особенности организации и содержания коррекционно-логопедической работы по преодолению речевых нарушений у умственно отсталых детей // Мир без границ : материалы XII Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых. 2021. С. 12–19.
4. Буслаева М. Е. Проблема развития лексико-семантической стороны речи у учащихся младших классов с умственной отсталостью // Вестник Калужского университета. 2022. № 3 (56). С. 116–118.
5. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. Москва : АСТАстрель. Транзиткнига, 2005. 384 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 т. : Т. 2. Москва : Педагогика, 2013. 340 с.
7. Глухоедова О. С. Междисциплинарный подход в формировании речи неговорящих детей на ранних этапах коррекционного воздействия / О. С. Глухоедова, Л. А. Тишина // Педагогика. 2014. № 10. С. 53–58.
8. Гордеева О. В. Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций // Вопросы психологии. 2014. № 6. С. 22–28.

9. Гущина Т. Н. Учёт доминантности правого или левого полушария коры головного мозга в профессиональной ориентации обучающихся // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социоконетика. 2017. Т. 23. № 4. С. 34–37.
10. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. Москва : БУК-МАСТЕР, 2010. 191 с.
11. Коноваленко С. В. Коммуникативные способности и социализация детей 5–9 лет. Москва : Эксмо, 2014. 240 с.
12. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. Москва : Просвещение, 2013. 131 с.
13. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва : МГУ, 2015. 584 с.
14. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. Москва : Педагогика, 2011. 104 с.
15. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Москва : Издательский центр «Академия», 2013. 384 с.
16. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Москва : Издательский центр «Академия», 2013. 208 с.
17. Мовкебаева З. А. Инклюзивное образование: теория и практика. Алматы : ИП Сагаутдинова, 2016. 117 с.
18. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. Москва : Просвещение, 2016. 280 с.
19. Мурсалова А. А. Особенности словарной работы у младших школьников с умственной отсталостью // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения : сборник материалов V Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Э. А. Пирмагомедовой. Москва, 2022. С. 475–481.
20. Муртазаева Э. З. Влияние особенностей коммуникативной функции речи на социальную адаптацию умственно отсталых младших школьников // Путь в педагогическую науку: проблемы и решения. 2021. № 7 (11). С. 111–116.
21. Новоторцева Н. В. Методика развития речи у неговорящих детей. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2015. 61 с.
22. Озерцкий Н. И. Метрическая шкала для исследования моторной одаренности детей. Орехово-Зуево : Наши книги, 2013. 24 с.
23. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 720 с.
24. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребенка. Москва : Просвещение, 2010. 106 с.
25. Руденский Е. В. Психология отклоняющегося развития. Москва : Юрайт, 2020. 392 с.
26. Спесивцева Л. С., Щетинина Е. Б. Развитие связной речи умственно отсталых детей // Научные достижения в XXI веке: модернизация, инновации, прогресс. Сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции. Анапа, 2022. С. 86–89.

27. Токарь О. Н. Развитие связной речи умственно отсталых детей при помощи интеллект-карт // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / науч. ред. С. Г. Лещенко. Чебоксары, 2022. С. 294–295.
28. Турмаханбетова К. А. Зияты зақымдалған оқушылардың сөйлеу тілі дамуының психологиялық-педагогикалық ерекшелігі // Вестник науки Южного Казахстана. 2021. № 2 (14). С. 147–152.
29. Юрловская И. А., Абуталипова М. Р. Особенности речевого развития детей-сирот дошкольного возраста // Фундаментальная и прикладная наука: новые вызовы и прорывы : сборник статей Международной научно-практической конференции. 2020. С. 17–20.

Reference list

1. Abdrazakova L. Z. Razvitie rechevoj kommunikacii u detej doshkol'nogo vozrasta s intellektual'nymi narushenijami = Development of speech communication in preschool children with intellectual disabilities // Voprosy nauki i obrazovanija. 2020. № 38 (122). S. 41–45.
2. Aksenova A. K., Jakubovskaja Je. V. Razvitie svjaznoj ustnoj rechi u uchashhihsja s narusheniem intellekta na special'nyh urokah = Development of coherent oral speech in students with impaired intelligence in special lessons // Defektologija. 2017. № 6. S. 9–12.
3. Amiraslanova M. N. Osobennosti organizacii i sodержanija korrekcionno-logopedicheskoj raboty po preodoleniju rechevyh narushenij u umstvenno otstalyh detej = Peculiarities of organization and content of corrective and speech therapy work to overcome speech disorders in mentally retarded children // Mir bez granic : materialy XII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov i molodyh uchenyh. 2021. S. 12–19.
4. Buslaeva M. E. Problema razvitija leksiko-semanticheskoy storony rechi u uchashhihsja mladshih klassov s umstvennoj otstalost'ju = The problem of the development of the lexical and semantic side of speech in primary school students with mental retardation // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. 2022. № 3 (56). S. 116–118.
5. Vazel' T. G. Osnovy nejropsihologii = Basic neuropsychology. Moskva : AS-TAstrel'. Tranzitkniga, 2005. 384 s.
6. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech' = Thinking and speaking. Sobr. soch. v 6 t. : T. 2. Moskva : Pedagogika, 2013. 340 s.
7. Gluhoedova O. S. Mezhdisciplinarnyj podhod v formirovanii rechi negovorjashhih detej na rannih jetapah korrekcionnogo vozdejstvija = Multidisciplinary approach in shaping the speech of non-speaking children in early stages of correctional exposure / O. S. Gluhoedova, L. A. Tishina // Pedagogika. 2014. № 10. S. 53–58.
8. Gordeeva O. V. Razvitie u detej predstavlenij ob ambivalentnosti jemocij = The development of ideas about the ambivalence of children's emotions // Voprosy psihologii. 2014. № 6. S. 22–28.
9. Gushhina T. N. Uchjot dominantnosti pravogo ili levogo polusharija kory golovnogogo mozga v professional'noj orientacii obuchajushhihsja = Accounting for the domi-

nance of the right or left hemisphere of the cerebral cortex in the professional orientation of students // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2017. T. 23. № 4. S. 34–37.

10. Kataeva A. A., Strebeleva E. A. Didakticheskie igry i uprazhnenija v obuchenii umstvenno otstalyh doshkol'nikov = Didactic games and exercises in teaching mentally retarded preschoolers. Moskva : BUK-MASTER, 2010. 191 s.

11. Konovalenko S. V. Kommunikativnye sposobnosti i socializacija detej 5–9 let = Communication abilities and socialization of children 5–9 years old. Moskva : Jeksmo, 2014. 240 s.

12. Lalaeva R. I. Narushenie processa ovladenija chteniem u shkol'nikov = Violation of the reading process in schoolchildren Moskva : Prosveshhenie, 2013. 131 s.

13. Leont'ev A. N. Problemy razvitija psihiki = Mental development problems. Moskva : MGU, 2015. 584 s.

14. Lubovskij V. I. Psihologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitija detej = Psychological problems of diagnosing abnormal development of children. Moskva : Pedagogika, 2011. 104 s.

15. Lurija A. R. Osnovy nejropsihologii = Basic neuropsychology Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2013. 384 s.

16. Maller A. R., Cikoto G. V. Vospitanie i obuchenie detej s tjazhelej intellektual'noj nedostatochnost'ju = Education and training of children with severe intellectual impairment. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2013. 208 s.

17. Movkebaeva Z. A. Inkljuzivnoe obrazovanie: teorija i praktika = Inclusive education: theory and practice Almaty : IP Sagautdinova, 2016. 117 s.

18. Morozova N. G. Formirovanie poznavatel'nyh interesov u anomal'nyh detej = Formation of cognitive interests in abnormal children Moskva : Prosveshhenie, 2016. 280 s.

19. Mursalova A. A. Osobennosti slovarnoj raboty u mladshih shkol'nikov s umstvennoj otstalost'ju = Features of dictionary work in younger students with mental retardation // Psihologo-pedagogicheskie problemy sovremennogo obrazovanija: puti i sposoby ih reshenija : sbornik materialov V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / pod obshh. red. Je. A. Pirmagomedovoj. Moskva, 2022. S. 475–481.

20. Murtazaeva Je. Z. Vlijanie osobennostej kommunikativnoj funkcii rechi na social'nuju adaptaciju umstvenno otstalyh mladshih shkol'nikov = Influence of peculiarities of communicative function of speech on social adaptation of mentally retarded younger schoolchildren // Put' v pedagogicheskiju nauku: problemy i reshenija. 2021. № 7 (11). S. 111–116.

21. Novotorceva N. V. Metodika razvitija rechi u negovorjashhijh detej = Methods of speech development in non-speaking children. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2015. 61 s.

22. Ozreckij N. I. Metricheskaja shkala dlja issledovanija motornoj odarennosti detej = Metric scale for the study of motor giftedness of children Orehovo-Zuevo : Nashi knigi, 2013. 24 s.

23. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii = Basics of general psychology Sankt-Peterburg : Piter, 2012. 720 s.

24. Rubinshtejn S. Ja. Psihologija umstvenno otstalogo rebenka = Psychology of a mentally retarded child Moskva : Prosveshhenie, 2010. 106 s.

25. Rudenskij E. V. Psihologija odklonjajushhegosja razvitija = Psychology of deviant development Moskva : Jurajt, 2020. 392 s.

26. Spesivceva L. S., Shhetinina E. B. Razvitie svjaznoj rechi umstvenno otstalyh detej = Development of coherent speech of mentally retarded children // Nauchnye dostizhenija v XXI veke: modernizacija, innovacii, progress. Sbornik nauchnyh trudov po materialam III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Anapa, 2022. S. 86–89.

27. Tokar' O. N. Razvitie svjaznoj rechi umstvenno otstalyh detej pri pomoshhi intellekt-kart = The development of coherent speech of mentally retarded children using intellect cards // Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obshhego, special'nogo i inkluzivnogo obrazovanija detej i vzroslyh : sbornik materialov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem / nauch. red. S. G. Leshenko. Cheboksary, 2022. S. 294–295.

28. Turmahanbetova K. A. Zijaty zaqymdalğan oqushylardıñ seǵleu tili damuynıñ psihologijalyq-pedagogikalıq ereksheligi // Vestnik nauki Juzhnogo Kazahstana. 2021. № 2 (14). S. 147–152.

29. Jurlovskaja I. A., Abutalipova M. R. Osobennosti rechevogo razvitija detej-sirot doshkol'nogo vozrasta = Features of speech development of preschool orphans // Fundamental'naja i prikladnaja nauka: novye vyzovy i proryvy : sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2020. S. 17–20.

Статья поступила в редакцию 06.04.2024; одобрена после рецензирования 23.04.2024; принята к публикации 24.05.2024.

The article was submitted on 06.04.2024; approved after reviewing 23.04.2024; accepted for publication on 24.05.2024.

Научная статья
УДК 37.01:371
DOI: 10.20323/2949-5954-2024-2-4-100
EDN: NDSQOS

Формирование социально-трудовых навыков у обучающихся с ментальными нарушениями

Екатерина Анатольевна Вишнякова

Кандидат педагогических наук, директор, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Липецкой области. 398059, г. Липецк, ул. Неделина, д. 40.

wea48@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3629-5077>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования младших школьников с ментальными нарушениями. Предметным полем исследования стали социально-трудовые навыки этой категории детей, а именно пути, условия, механизмы формирования указанных выше навыков. Итогом исследования стала модель формирования социально-трудовых навыков у обучающихся с ментальными нарушениями. Исследование было проведено с 2019 по 2023 год в рамках деятельности региональной базовой площадки по обучению детей с особенностями развития в Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Липецкой области.

В работе акцентируется внимание на необходимости учитывать в перспективном планировании жизни выпускников специальных школ и школ-интернатов для детей с ментальными нарушениями их дальнейшее развитие, так как этот вопрос остро стоит перед родителями особых детей и педагогами, которые должны понимать, что их труд по реабилитации и абилитации детей с умственными нарушениями не пропадет, и усилия школы будут продолжены во внешкольной среде. В данном исследовании приводится анализ сформированности социально-трудовых навыков как базовых в структуре жизненных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями; продемонстрирована специфика работа педагогов и специалистов по формированию социально значимых навыков у обучающихся данной нозологической категории; представлена модель формирования социально-трудовых навыков младших школьников с ментальными нарушениями; проведено исследование по изучению условий и механизмов формирования социально-трудовых навыков младших школьников с ментальными нарушениями.

Автор показал специфику и возможность раскрытия жизненного потенциала детей с ментальными нарушениями в условиях освоения детьми социальных и элементарных трудовых навыков. Статья рекомендована специалистам (психологам, дефектологам, логопедам, социальным педагогам, другим узким специалистам), студентам-практикантам, профессиональная деятельность которых направ-

лена на развитие детей с ментальными нарушениями, учителям, работающим с детьми с ментальными нарушениями.

Ключевые слова: обучающиеся с ментальными нарушениями; социальные навыки; трудовые навыки; комплексный подход; психолого-педагогическое сопровождение; модель формирования навыков; социализация.

Для цитирования: Вишнякова Е. А. Формирование социально-трудовых навыков у обучающихся с ментальными нарушениями // Специальная педагогика и психология. 2024. № 2 (4). С. 100–118. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-100>. <https://elibrary.ru/NDSQOS>

Original article

Formation of social and labor skills in students with mental disorders

Ekaterina A. Vishnyakova

Candidate of pedagogical sciences, director, center for psychological, pedagogical, medical and social assistance, the Lipetsk region. 398059, Lipetsk, Nedelin st., 40. wea48@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3629-5077>

Abstract. The article presents the results of a study of younger students with mental disorders. The subject field of research was the social and labor skills of this category of children, namely, the ways, conditions, mechanisms to form the above skills. The result of the study was a model to form social and labor skills in students with mental disorders. The study was conducted from 2019 to 2023 as part of the activity of the regional base platform for teaching children with special needs at the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance, the Lipetsk Region.

The work focuses on the need to take into account their further development in the long-term planning of the life of graduates of special schools and boarding schools for children with mental disorders, since this issue is acute for parents of special children and teachers, who must understand that their work on rehabilitation and habilitation of children with mental disorders will not disappear, and the efforts of the school will continue in extracurricular environment. This study provides the analysis of the formation of social and labor skills as basic in the structure of life competencies among students with intellectual disorders; the specificity of the work of teachers and specialists in the formation of socially significant skills in students of this nosological category was demonstrated; a model for the formation of social and labor skills of younger students with mental disorders is presented; a study was conducted to study the conditions and mechanisms for formation of social and labor skills of younger students with mental disorders.

The author showed the specifics and the possibility of revealing the life potential of children with mental disorders in the context of the development of social and elementary labor skills by children. The article is recommended to specialists (psychologists, defectologists, speech therapists, social educators, other focused specialist), practice teachers whose professional activity is aimed at development of children with mental disorders, teachers working with children with mental disorders.

Key words: students with mental retardation (mental disorders); social skills; labor skills; comprehensive approach; psychological and pedagogical support; skills formation model; socialization.

For citation: Vishnyakova E. A. Formation of social and labor skills in students with mental disorders // Special pedagogy and psychology. 2024. № 2 (4). S. 100–118. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-100>. <https://elibrary.ru/NDSQOS>

Введение

Обучение и воспитание детей с ментальными нарушениями требует вложения больших ресурсов как материальных, так и человеческих, при этом с экономической точки зрения часто встает вопрос о результатах обучения, об эффективности этого процесса и отдаче, возможном участии людей с ментальными нарушениями в социально-экономической жизни страны [Волгуцкова, 2021; Краснова, Сергеева, 2016]. Если в школе обучающимся с интеллектуальной недостаточностью прививают любовь и интерес к труду, что они успешно демонстрируют в рамках учебной и внеучебной деятельности, то по окончании школы у выпускника с ментальными ограничениями, как указывают Т. С. Дорохова, Ю. Н. Галагузова, П. Хольм, часто происходит потеря приобретенного потенциала, соответственно возникают проблемы с трудоустройством, даже при условии сопровождения и поддержки со стороны тьютора, дефектолога, что становится препятствием реализации жизненного потенциала данной категории выпускников [Дорохова, Галагузова, Хольм, 2020]. Большинство исследователей [Козлова, 2020; Киселе-

ва, 2014] сходятся во мнении, что одной из главных проблем является недостаточная сформированность или быстрая утрата в домашней изоляции социальных навыков, а при невостребованности и отсутствии повторения - трудовых навыков, хотя в современной образовательной практике России есть положительный опыт реализации идеи устойчивого формирования социальных и трудовых навыков у людей с ментальными нарушениями через различные формы и модели. Так, в Новосибирске в ходе реализации проекта «ПРОСамостоятельность», направленного на формирование социальных навыков, в том числе самостоятельного проживания детей и подростков с ментальными нарушениями, их интеграцию в общество, были разработаны и апробированы условия (психологические, педагогические, организационные, правовые), реализация которых помогла детям с синдромом Дауна и другими ментальными нарушениями подготовиться к самостоятельной жизни. Важно отметить, что одним из важнейших условий в анализируемой программе был индивидуальный подход: для каждого ребенка создана своя индивидуальная программа социализации, составленная

на основании первичных социально-психолого-педагогических исследований. По мнению исследователей, реализация этого условия обеспечила максимально высокие результаты проекта. Программа включала комплекс мероприятий, который помог подросткам повысить познавательные способности, сформировать психологическую готовность к обучению; получить навыки группового взаимодействия; расширить представления о нормах социального и общественного поведения; получить представления о трудовых и профессиональных навыках.

Интересный опыт представлен в исследованиях, выполненных в г. Ярославле в общественной организации «Лицом к миру», которая через работу в творческих и производственных мастерских (кожевенных, гончарных, полиграфических и столярных) помогает детям и подросткам с особенностями развития получить профессиональные и трудовые навыки, социальные компетенции, что обеспечивает в дальнейшем высокий процент трудоустройства людей с интеллектуальной недостаточностью. Однако, обозначенная проблема, связанная с формированием навыков, не решается системно, а скорее на волонтерской основе, часто эпизодически, тогда как для социализации в обществе любой человек должен обладать некоторым набором трудовых и социальных навыков.

Безусловно, формирование социально-трудовых навыков, жизненных компетенций, а также профессиональная ориентация детей и подростков с ментальными нарушениями – чрезвычайно сложный процесс, обусловленный как психолого-педагогическими особенностями данной нозологической категории [Куликова, 2014; Хлебникова, 2024], так и трудностями методического порядка [Лебедева, 2020]. Тем не менее, образовательные стандарты ориентируют и ученых, и практиков искать действенные инструменты (методы, методики, технологии) для формирования у детей с ментальными нарушениями социально-трудовых навыков [Никольская, 2019; Назарова, 2023; Самарина, 2017; Степанова, 2022].

Методология исследования

Дети с интеллектуальными нарушениями являются самой многочисленной нозологической категорией среди детей с ОВЗ. Изучением вопросов обучения и воспитания школьников с ментальными нарушениями занимаются Н. О. Буланова, С. В. Волкова, В. В. Воронкова, Л. А. Головниц, Е. Ю. Давыдова, А. В. Закрепина, Т. Г. Киселева, Е. А. Кинаш, С. В. Комарова, А. Р. Маллер, Г. А. Мишина, Е. А. Стребелева, Е. А. Шилова. В большинстве исследований данных авторов поднимаются вопросы, касающиеся перечня навыков или компетенций, которые могут быть сформированы с детей с менталь-

ными нарушениями, кроме того, ученые пытаются найти грань между понятиями «компетенности» и «жизненные компетенции». Например, Н. О. Буланова рассматривает данное понятие как способность человека к решению проблем и жизненных задач в типичных ситуациях с опорой на опыт различных видов деятельности [Буланова, 2017]. Н. В. Бабкина выделила 5 групп жизненных компетенций: овладение представлениями о себе, о своих возможностях и ограничениях, овладение повседневными хозяйственно-бытовыми навыками, социальными и коммуникативными навыками, а также сформированность у обучающихся картины мира и ее организации во времени и пространстве, осмысление социального окружения и формирование релевантной возрасту системы ценностей и ролей [Бабкина, 2017]. В исследовании Т. Г. Киселевой поднимается вопрос о способах оценки сформированности социальных навыков и разработке программы поддержки в процессе социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями [Киселева, 2024]. Однако работа по формированию данных навыков требует системного, комплексного подхода [Гаврилова, 2018; Овчинникова, 2018].

Комплексный подход, как утверждает Л. А. Кравченко, подразумевает организацию педагогической работы с ребенком с ОВЗ, в том числе и с ребенком с менталь-

ными нарушениями, на всех уровнях школьного образования: индивидуальном, групповом, общешкольном с привлечением родителей, педагогов, специалистов-психологов, и использованием различных учебно-коррекционных программ, методик и технологий [Кравченко, 2019]. Только при соблюдении данного условия становится возможным не только формирование, но и закрепление (вплоть до максимально устойчивого уровня воспроизведения) социальных и трудовых навыков, поскольку все специалисты, работающие с конкретным ребенком, предлагают задания и упражнения для закрепления и отработки соответствующего навыка [Миронова, 2020; Уткина, 2019]. Родители также являются полноценными участниками коррекционно-развивающей работы. Из основных принципов комплексного подхода при организации коррекционной работы с детьми с ментальными нарушениями можно выделить: обучение в комфортной коррекционно-развивающей среде в школе и вне школы; работа по развитию коммуникативных навыков и творческих способностей; работа с родителями; улучшение качества жизни, социальная поддержка семей [Попова, 2021; Шарипова, 2020].

Нами была спроектирована модель формирования социально-трудовых навыков обучающихся с ментальными нарушениями в об-

педагогическом учреждении, представленная на рис. 1. Целью реализации модели стало формирование условий для мотивированного поведения детей в школе как компонента социальных навыков (желание посещать школу, нахо-

диться в коллективе детей, взаимодействовать друг с другом, общаться с другими детьми вне класса и вне школы, активно принимать помощь специалистов, участвовать в классных и общешкольных мероприятиях).

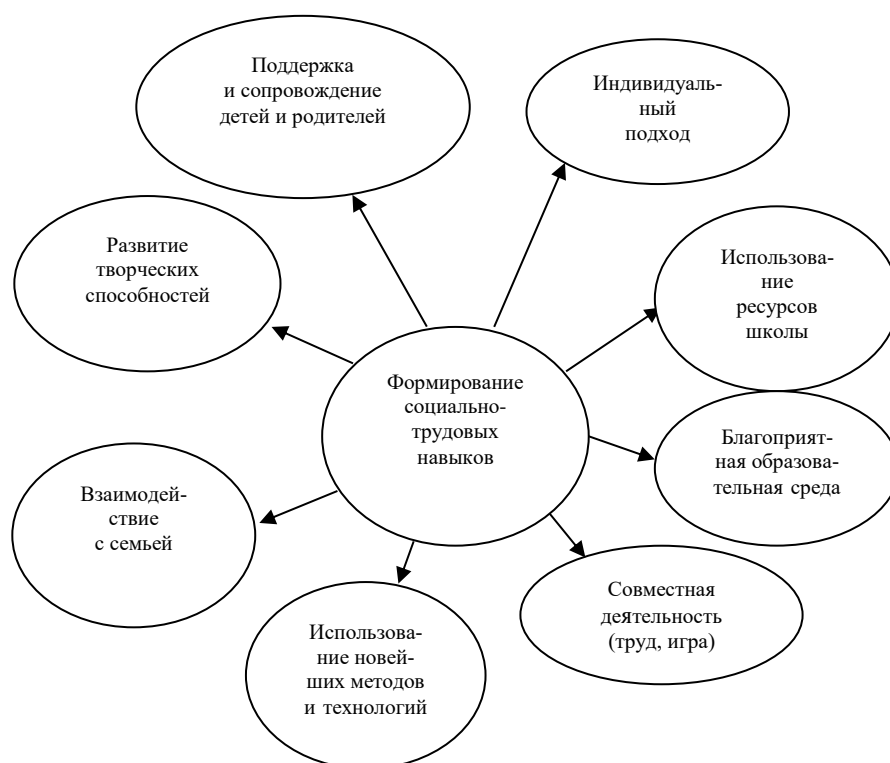


Рисунок 1. Модель формирования социально-трудовых навыков школьников с ментальными нарушениями

Проиллюстрируем подробнее, как основные методологические направления комплексной работы способствуют формированию социально-трудовых навыков школьников с ментальными нарушениями.

1. Индивидуальный подход. Каждый ребенок с ментальными

нарушениями уникален и имеет свои особенности, поэтому важно создать индивидуальную программу работы, учитывающую его возможности и потребности. Индивидуализированный подход реализуется как в школе, так и вне ее на специальных индивидуальных за-

нятиях с младшим школьником по развитию мелкой моторики, речевой и коммуникативной компетенции, математических и логических навыков с обязательным учетом его физических, физиологических, интеллектуальных, социальных и эмоциональных особенностей развития.

2. Максимально эффективное использование **материально-технического, учебно-педагогического потенциала** общеобразовательной школы и педагогов-специалистов. Несомненно, обучение детей с ментальными нарушениями – это сложный образовательный процесс, требующий от школы, создания специальных условий обучения и психолого-педагогического сопровождения, а от педагога огромного терпения, индивидуального подхода к каждому ребенку, больших профессиональных, моральных, и психологических усилий. Общеобразовательная школа в ходе учебного процесса осуществляет личностно-ориентированное педагогическое, психологическое, социальное, медицинское сопровождение детей с ментальными нарушениями, создаст для них специальные условия обучения и воспитания, особую социокультурную и обучающую среду, помогающую таким детям быстрее адаптироваться в образовательном пространстве и способствующую формированию у них необходимых навыков социализации и жизненной компетенции.

3. **Благоприятная образовательная среда.** Важным аспектом в работе со школьниками с ментальными нарушениями является создание в классе благоприятной образовательной среды, которая будет способствовать комфортному обучению ребенка, позволит соблюдать режим дня и обеспечит стабильно-рабочую обстановку на занятиях. Эта среда должна стимулировать развитие всех сфер личности ребенка (интеллектуальной, эмоциональной, социальной, физической). За основу можно взять образовательно-развивающую систему для детей с задержкой развития, разработанную итальянским педагогом Марией Монтессори. Основной принцип функционирования этой системы сама Монтессори обозначила одной фразой: «Ребенок развивается самостоятельно, опираясь на комфортную дидактически подготовленную коррекционно-развивающую среду». Среда и правила, установленные в ней, должны соответствовать потребностям ребенка. Среда – это место, где ребенок учится и развивается. Порядок – установленные правила, обеспечивающие ребенку постоянные, стабильные условия обучения. Задача педагога – организовать ребенку комфортную среду, создать и сохранять состояние устойчивости и стабильности, подстроиться под его интересы, предоставить ему свободу мышления и действий.

Правила создания комфортной коррекционно-развивающей среды

в классе можно выразить несколькими постулатами:

– создание и строгое соблюдение режима дня. Выработка привычки личной гигиены, правильного питания, рационального совмещения физической активности и отдыха;

– поддержание чистоты и порядка в классе. Каждая вещь должна иметь свое место. Ребенок должен понимать свою ответственность за поддержание порядка. Его обязанность – сложить вещи в портфель, убрать рабочее место по окончании урока. Нельзя портить вещи, рисовать на парте и т. п.;

– создание рабочей среды, способствующей концентрации внимания. Не должно быть ничего, отвлекающего внимание;

– социализация. Необходимо учить ребенка совместной деятельности в группе, общаться с другими детьми, избегать конфликтных ситуаций;

– совмещение группового и индивидуального методов обучения в соответствии с потребностями ребенка.

Положительный эффект от создания комфортной коррекционно-развивающей среды проявится для школьников в быстром овладении навыками коммуникации, социально-бытовыми умениями, осмыслении своего места в социальном окружении, принятых ценностей и социальных ролей.

4. Совместная деятельность (труд, игра). Важно стимулировать

развитие ребенка через совместную деятельность с другими детьми и взрослыми. Трудовая деятельность важна всегда. Она сближает детей, развивает физически, социализирует, способствует лучшей коммуникации в коллективе. Игра помогает ребенку учиться новому, развивать фантазию и креативные способности, снижает психологическую нагрузку на ребенка, укрепляет психологическую стойкость и в целом делает образовательный процесс в школе более интересным и приятным. Для детей с ментальными нарушениями особенно эффективны ролевые игры, которые развивают когнитивные навыки, улучшают внимание, память, концентрацию внимания, повышают уровень социализации, обучают правилам взаимодействия с окружающим миром, помогают развивать умение работать в команде и решать конфликты. К таким играм можно отнести интерактивные игры на компьютере или планшете, кроссворды, головоломки, ролевые, музыкальные игры, активные игры на свежем воздухе и т. д. Важно учитывать, что каждый ребенок уникален и нуждается в индивидуальном подходе и выборе игр, которые лучше подходят для его возраста и потребностей.

5. Использование новейших методов и технологий – необходимо использование современных методов и технологий обучения и развития детей с ментальными нарушениями, таких как компью-

терные программы, интерактивные доски, виртуальные обучающие среды. Результатом использования указанных методологических подходов должно стать осознание ребенком своих возможностей и вовлечение его в активную жизнь, наравне с другими детьми.

6. Организация взаимодействия с семьей. Большое значение в обучении и развитии ребенка с ментальными нарушениями имеет семья. Организация взаимодействия с семьей – работа сложная, но необходимая. Ее успех зависит от обоюдного желания и инициативы работающих в тесном контакте родителей и школы. Педагог должен всячески вовлекать семью в образовательный процесс, мотивировать родителей на совместную работу, способствовать активному участию родителей в воспитании и обучении детей, так как это обеспечивает процесс отработки и закрепления полученных навыков, перенос этих навыков из учебного пространства в повседневную жизнь. Взаимодействие с родителями возможно через осуществление индивидуального консультирования и психотерапевтической поддержки, изучение семейного микроклимата, оптимизация социальных контактов, обучение коррекционным приемам для продолжения занятий в домашних условиях, знакомство родителей со специальными коррекционными и методическими приемами, проведение регулярных собраний, обсуждение успехов, до-

стигнутых ребенком и причин неудач, планирование и коррекция дальнейшей работы. Основная задача педагога – повысить медико-психолого-педагогическую грамотность родителей, научить их правильно взаимодействовать с ребенком, создавать для него благоприятные, комфортные условия воспитания и развития, правильно организовывать его деятельность и общение вне школы.

7. Развитие творческих способностей. Этот компонент в модели формирования навыков, на первый взгляд, выглядит парадоксально, поскольку речь идет о формировании самых необходимых навыков, чтобы ребенок мог ориентироваться в окружающем его социуме. Но это только на первый взгляд: в творчестве школьники с ментальными нарушениями могут раскрывать свой потенциал и удовлетворять свои потребности в самовыражении. Для этого применимы разные методы и подходы:

– использование арт-технологий может помочь детям с ментальными нарушениями выразить свои мысли и эмоции, при передаче которых словами или языком они могут испытывать затруднения;

– компьютерные программы, планшеты и другие устройства могут помочь создавать цифровую графику, музыку и видео, что повышает интерес к творческой работе;

– поощрение индивидуального творчества. Каждый ребенок уникален, и поощрение индивидуаль-

ной творческой деятельности может помочь развивать его таланты, идеи и интересы.

8. Всесторонняя поддержка и сопровождение детей и родителей. Базовой задачей в образовании и воспитании детей с ментальными нарушениями является их адаптация к жизни в обществе и обеспечение им наиболее полной социализации. Основными социальными проблемами детей-инвалидов и семей, в которых они воспитываются, является экономические, психологические, жилищно-бытовые, коммуникативные, проблемы с обучением и трудоустройством. Со многими из рассмотренных проблем ребенок и семья не могут справиться самостоятельно и нуждаются в постоянной социальной защите, помощи и поддержке, поэтому задача школы и других заинтересованных ведомств - оказывать семье социальную поддержку с учетом качества жизни ребенка, создавать условия для социализации ребенка, помогать ему в адаптации к жизни, формировать у него общественную активность.

Таким образом, решение комплексной задачи по реализации модели раскрытия жизненного потенциала школьников ментальными нарушениями позволит им преодолеть трудности в обучении, коммуникации, социализации, а также быстро адаптироваться в обществе и стать его активным участником.

Организация исследования, полученные результаты и их интерпретация

Исследование по изучению условий и механизмов формирования социально-трудовых навыков младших школьников с ментальными нарушениями было проведено с 2019 по 2023 год в рамках деятельности региональной базовой площадки по обучению детей с особенностями развития в Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Липецкой области. Были сформированы две одинаковые группы детей с умственной отсталостью, схожие по количеству (10 человек), социальному составу, и возрасту. Первая группа – экспериментальная. Вторая – контрольная (статистическая). Исследование проводилось в три этапа и включало наблюдения за поведением детей, анкетирование родителей, опросы специалистов, проведение контрольных тестирований.

В структуре социально-трудовых навыков мы оценивали уровень развития и в дальнейшем формировали следующие компоненты: развитие представлений о собственных возможностях и ограничениях; овладение социально-бытовыми умениями в повседневной жизни; овладение коммуникативными навыками; осознание дифференциации картины мира и ее временной и пространственной организации; осмысление своего социального окружения, принятых

ценностей и социальных ролей. Каждый компонент социально-трудовых навыков был операционализирован на более частные проявления, что существенно облегчало и процесс диагностики, и процесс формирования.

1. Развитие представлений ребенка о собственных возможностях и ограничениях:

– умение адекватно оценивать свои силы, возможности, понимать, что можно и чего нельзя;

– умение пользоваться личными адаптивными средствами в разных ситуациях (очки, слуховой аппарат, кресло и т. д.);

– умение адекватно описать возникшую проблему со здоровьем или в учебном процессе и обратиться за помощью. Понимание ребенком того, что пожаловаться и попросить о помощи при возникновении проблем в жизнеобеспечении – это нормально, а не стыдно и не унизительно.

2. Овладение социально-бытовыми умениями в повседневной жизни:

– овладение навыками самообслуживания, стремление к самостоятельности и независимости в быту, помощи окружающим;

– освоение повседневных домашних дел и умение пользоваться бытовыми предметами;

– умение ориентироваться в пространстве помещений (класс, кабинет, места общего пользования).

3. Овладение коммуникативными навыками:

– умение получать информацию от собеседника и уточнять ее (задать вопрос, выразить свое мнение и т. д.);

– умение корректно выражать свои чувства (отказ, недовольство, благодарность, сочувствие, просьбу, пожелание, опасение и т. д.), делиться своими впечатлениями, воспоминаниями, перенимать жизненный опыт других людей;

– умение проявлять инициативу, корректно устанавливать и ограничивать контакт (не быть назойливым, быть благодарным и др.).

4. Осознание дифференциации картины мира и ее временной и пространственной организации:

– умение адекватно вести себя в окружающем мире с точки зрения безопасности для себя и других, сохранять окружающую предметную и природную среду;

– умение осваивать, накапливать и упорядочивать личные впечатления, связанные с явлениями окружающего мира (экскурсии, путешествия и др.);

– умение устанавливать связь между природным порядком и укладом собственной жизни, поведением и действиями в быту соответственно пониманию этой связи (соблюдение режима дня, выбор одежды по сезону и погоде, уход за личными вещами).

5. Осмысление своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей.

– умение вести себя в разных социальных ситуациях с людьми разного социального статуса (близкие в семье, учителя, ученики и сотрудники в школе, незнакомые люди в транспорте, магазине, гостях и др.);

– умение адекватно использовать принятые в обществе социальные ритуалы (выполнение поручений, обязанностей дежурного по классу, по столовой и др.);

– умения включаться в разнообразные школьные дела, принимать в них посильное участие.

Оценка уровня сформированности социально-трудовых навыков детей осуществлялась по итогам выполняемых практических действий с использованием качественных и количественных (балльных) оценочных показателей, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Оценка уровня сформированности социально-трудовых навыков детей с ментальными нарушениями

Критерии уровня сформированности	Балл
Пассивное участие / соучастие	
отказ от выполнения действия / протест	0
действие выполняется взрослым (ребенок позволяет выполнить действие)	1
Активное участие / действие выполняется ребенком	
со значительной помощью взрослого	2
с частичной помощью взрослого	3
самостоятельно с ошибками	4
самостоятельно без ошибок	5
Сформированность представлений	
представление отсутствует	0
использование по прямой подсказке	2
использование с косвенной подсказкой (изображение)	3
самостоятельное использование с ошибками	4
самостоятельное использование (представление сформировано)	5
Узнавание объекта	
не узнает объект	0
со значительной помощью взрослого	2
с частичной помощью взрослого	3
узнает объект	5
Реакция на воздействие	
негативная реакция	0
нейтральная реакция	1
положительная реакция	3

В сентябре 2019 года в экспериментальной и контрольной группах детей первого года обучения была проведена диагностика с использо-

ванием методик оценки уровня сформированности социально-трудовых навыков. Диагностические показатели на начальном этапе

эксперимента в экспериментальной и контрольной группах находились

практически на одном уровне, что отражено на рис. 2.

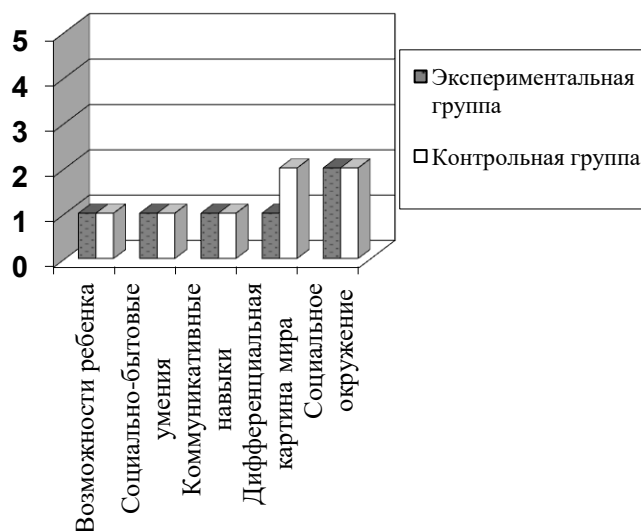


Рисунок 2. Результаты входной диагностики социально-трудовых навыков детей с ментальными нарушениями первого года обучения (2019 год)

Далее была составлена коррекционно-развивающая программа с опорой на описанную выше модель формирования социально-трудовых навыков у обучающихся с ментальными нарушениями. В экспериментальной группе занятия проводились в комфортной коррекционно-развивающей среде, по новым методикам обучения, с акцентом на развитие у детей творческих способностей и коммуникативных качеств, с привлечением специалистов школы и родителей. В контрольной группе – по стандартным программам обучения.

В марте 2023 года была проведена диагностика детей третьего года обучения, по результатам которой

выявлены следующие изменения, представленные на рисунке 3:

- уровень развития представлений ребенка о собственных возможностях и ограничениях в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой повысился на 40 %;
- уровень овладения социально-бытовыми умениями – на 20 %;
- уровень развития коммуникативных навыков – на 40 %;
- уровень дифференциации картины мира – на 40 %;
- уровень осмысления своего социального окружения – на 20 %.

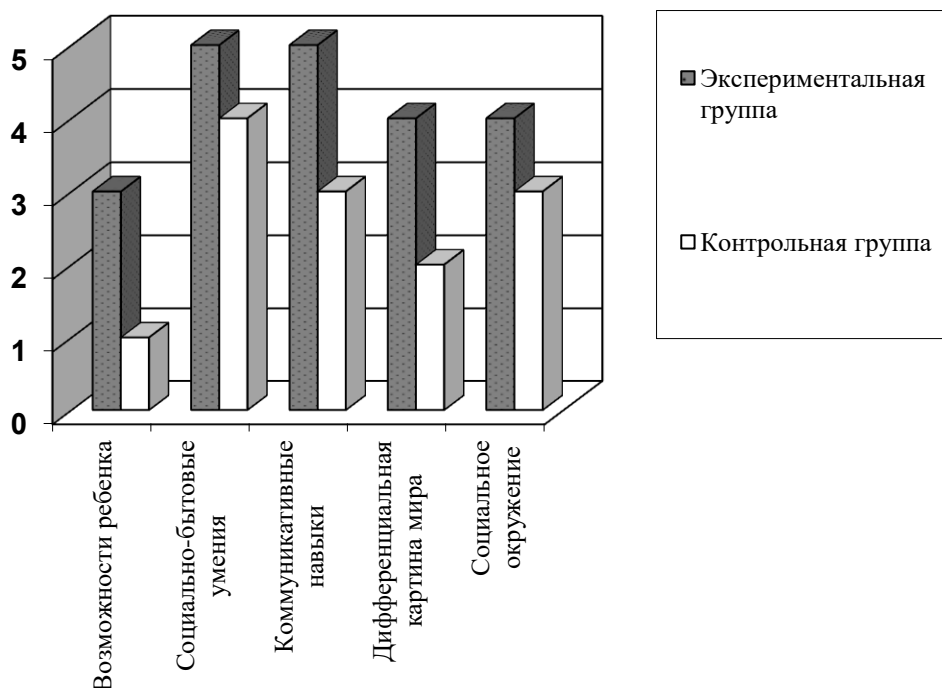


Рисунок 3. Результаты выходной диагностики социально-трудовых навыков детей с ментальными нарушениями третьего года обучения (2023 год)

Рамки одной статьи не позволяют нам подробно описать задания и упражнения, которые на регулярной основе выполняли школьники. Стоит лишь уточнить, что нам удалось выстроить активное сотрудничество с родителями, обеспечив повторение и закрепление навыков в повседневной жизни. Реализация комплексного подхода, системная работа всех специалистов центра, позволили достичь высоких результатов.

Заключение

В статье предложена модель формирования социально-трудовых навыков школьников с ментальными нарушениями и доказана эффективность ее применения. Для успешной реализации данной модели необходим комплексный подход в организации образовательного процесса, включающий в себя создание комфортной коррекционно-развивающей и безопасной среды, условий для индивидуального развития школьника, использова-

ние новейших трудовых, игровых методов и технологий, развивающих творческие способности, профессиональные умения, коммуникативные навыки и личностные качества ребенка. Была показана и доказана важность обеспечения всесторонней помощи и поддержки обучающимся с отклонениями в развитии, а также их родителям, чтобы дети могли полноценно реализовать свой потенциал и достичь личностных и профессиональных целей.

Таким образом, комплексная, совместная работа центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, школы, родителей, лечебных и социально-адаптационных учреждений по реализации модели формирования социально-трудовых навыков у школьников с ментальными нарушениями поможет им стать уверенными в себе, развить свои способности, и успешно адаптироваться в обществе.

Библиографический список

1. Бабкина Н. В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6. №1. С. 138–156.
2. Буланова Н. О. Понятие «жизненная компетентность для лиц с интеллектуальными нарушениями» // Молодой ученый. 2017. №25 (159). С. 278–280.
3. Волгуцкова Е. И. Изучение особенностей формирования социальных компетенций у подростков с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-osobennostey-formirovaniya-sotsialnyh-kompetentsiy-u-podrostkov-s-legkoj-umstvennoy-otstalostyu-intellektualnymi> (дата обращения: 17.05.2024)
4. Гаврилова О. В. Организация комплексной работы с детьми с нарушениями психического развития в условиях общеобразовательной школы // Инновационные технологии в образовании и науке. 2018. № 3. С. 28–34.
5. Дорохова Т. С., Галагузова Ю. Н., Хольм П. Методологические основания реализации сопровождаемого проживания людей с инвалидностью // Педагогическое образование в России. 2020. № 6. С. 230–235.
6. Киселева Т. Г. Оценка уровня социализации школьников с интеллектуальными нарушениями // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 1 (184). С. 91–96.
7. Киселева Т. В. Развитие жизненного потенциала младших школьников с умственной отсталостью в условиях коррекционной школы // Казанский педагогический журнал. 2014. №2. С. 36–42.
8. Козлова Е. Г. Особенности социализации детей с ментальными нарушениями в условиях современной школы // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. С. 47–56.

9. Кравченко Л. А. Комплексный подход к организации обучения детей с ментальными нарушениями в образовательном учреждении // Педагогика и психология профессионального образования. 2019. № 1. С. 29–41.
10. Краснова А. А., Сергеева Ю. А. Развитие жизненного потенциала учащихся с умственной отсталостью в условиях инклюзивного обучения // Инклюзивное образование. 2016. № 4. С. 28–37.
11. Куликова Н. С. Психолого-педагогические особенности младших школьников с интеллектуальным недоразвитием // Специальное образование. 2016. № XII. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-mladshih-shkolnikov-s-intellektualnym-nedorazvitiem> (дата обращения: 17.05.2024).
12. Лебедева А. В. Шаги к самостоятельности: Формирование и развитие жизненных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями // Auditorium (электронный журнал). 2020. № 4. URL: https://apimag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/4135/ (дата обращения 16.05.2024)
13. Миронова Е. А. Психолого-педагогические аспекты организации образовательного процесса для детей с ментальными нарушениями // Вестник Московского государственного областного университета. 2020. № 4. С. 37–42.
14. Назарова О. И. Формирование жизненных компетенций у школьников с интеллектуальными нарушениями // Всероссийское педагогическое издание «Учительский журнал», 2023. URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/21/articles/2400> (дата обращения 16.05.2024)
15. Никольская О. С. Развитие образования детей с ОВЗ младшего школьного возраста: целевые ориентиры и стратегические направления / О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова [и др.] // Альманах института коррекционной педагогики. 2019. № 36. С. 67–89.
16. Овчинникова Н. В. Комплексный подход к работе с детьми с ментальными нарушениями в общеобразовательной школе // Инновационные технологии в образовании и науке. 2018. № 2. С. 169–172.
17. Попова Е. С. Организация инклюзивного образования детей с ментальными нарушениями в общеобразовательной школе // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 1. С. 28–34.
18. Самарина Ю. В. Коррекционные технологии в образовании // Специальное образование : материалы XIII международной научно-практической конференции. 2017. С. 174–178.
19. Степанова Н. А. Технологии формирования жизненных компетенций у школьников с ментальными нарушениями: сборник трудов конференции / Н. А. Степанова, Д. А. Максимова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / редкол.: С. Н. Башинова [и др.] Чебоксары : ИД «Среда», 2022. С. 61–63.
20. Уткина Н. А. Комплексный подход к организации обучения детей с ментальными нарушениями в общеобразовательной школе // Инновационные технологии в образовании и науке. 2019. № 4.
21. Хлебникова О. Н. Развитие познавательных процессов у учащихся с УО на занятиях с учителем-дефектологом в условиях ФАОП // Всероссийское педагогическое образование. 2023. № 1. С. 10–14.

ческое издание «Учительский журнал», 2024. URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/21?page=1> (дата обращения 16.05.2024)

22. Шарипова Р. Р. Организация инклюзивного образования детей с ментальными нарушениями в условиях современной школы // Педагогика и психология профессионального образования. 2020. № 2. С. 49–54.

Reference list

1. Babkina N. V. Zhiznennye kompetencii kak neot#emlemaja sostavljajushhaja sodержaniya obrazovaniya detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya = Life competencies as an integral part of the content of the education of children with mental retardation // Klinicheskaja i special'naja psihologija. 2017. Т. 6. №1. С. 138–156.

2. Bulanova N. O. Ponjatie «zhiznennaja kompetentnost' dlja lic s intellektual'nymi narushenijami» = The concept of «vital competence for persons with intellectual disabilities» // Molodoj uchenyj. 2017. №25 (159). С. 278–280.

3. Volguckova E. I. Izuchenie osobennostej formirovaniya social'nyh kompetencij u podrostkov s legkoj umstvennoj otstalost'ju (intellektual'nymi narushenijami) = Study of the features of the formation of social competencies in adolescents with mild mental retardation (intellectual disabilities)// Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-osobennostey-formirovaniya-sotsialnyh-kompetentsiy-u-podrostkov-s-legkoy-umstvennoy-otstalostyu-intellektualnymi> (data obrashhenija: 17.05.2024)

4. Gavrilova O. V. Organizacija kompleksnoj raboty s det'mi s narushenijami psihicheskogo razvitiya v uslovijah obshheobrazovatel'noj shkoly = Organization of comprehensive work with children with mental development disorders in comprehensive school // Innovacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke. 2018. № 3. С. 28–34.

5. Dorohova T. S., Galaguzova Ju. N., Hol'm P. Metodologicheskie osnovaniya realizacii soprovozhdaemogo prozhivaniya ljudej s invalidnost'ju = Methodological grounds for implementing accompanied residence of people with disabilities // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2020. № 6. С. 230–235.

6. Kiseleva T. G. Ocenka urovnja socializacii shkol'nikov s intellektual'nymi narushenijami = Assessing the level of socialization of schoolchildren with intellectual disabilities // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. № 1 (184). С. 91–96.

7. Kiseleva T. V. Razvitie zhiznennogo potenciala mladshih shkol'nikov s umstvennoj otstalost'ju v uslovijah korrekcionnoj shkoly = Development of life potential of younger students with mental retardation in correctional school // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2014. №2. С. 36–42.

8. Kozlova E. G. Osobennosti socializacii detej s mental'nymi narushenijami v uslovijah sovremennoj shkoly = Features of socialization of children with mental disabilities in modern school // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2020. № 3. С. 47–56.

9. Kravchenko L. A. Kompleksnyj podhod k organizacii obuchenija detej s mental'nymi narushenijami v obrazovatel'nom uchrezhdenii = Comprehensive approach to the organization of education for children with mental disabilities in an educational institution // Pedagogika i psihologija professional'nogo obrazovaniya. 2019. № 1. С. 29–41.

10. Krasnova A. A., Sergeeva Ju. A. Razvitie zhiznennogo potentsiala uchashhihsja s umstvennoj otstalost'ju v uslovijah inkljuzivnogo obuchenija = Developing the life potential of students with intellectual disabilities in inclusive learning settings // Inkljuzivnoe obrazovanie. 2016. № 4. S. 28–37.

11. Kulikova N. S. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti mladshih shkol'nikov s intellektual'nym nedorazvitiem = Psychological and pedagogical features of younger students with intellectual underdevelopment // Special'noe obrazovanie. 2016. № XII. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-mladshih-shkolnikov-s-intellektualnym-nedorazvitiem> (data obrashhenija: 17.05.2024).

12. Lebedeva A. V. Shagi k samostojatel'nosti: Formirovanie i razvitie zhiznennyh kompetencij u obuchajushhihsja s intellektual'nymi narushenijami = Steps to independence: Formation and development of life competencies among students with intellectual disabilities // Auditorium (jelektronnyj zhurnal). 2020. № 4. URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/4135/ (data obrashhenija 16.05.2024)

13. Mironova E. A. Psihologo-pedagogicheskie aspekty organizacii obrazovatel'nogo processa dlja detej s mental'nymi narushenijami = Psychological and pedagogical aspects of organizing the educational process for children with mental disabilities // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. 2020. № 4. S. 37–42.

14. Nazarova O. I. Formirovanie zhiznennyh kompetencij u shkol'nikov s intellektual'nymi narushenijami = Formation of life competencies in schoolchildren with intellectual disabilities // Vserossijskoe pedagogicheskoe izdanie «Uchitel'skij zhurnal», 2023. URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/21/articles/2400> (data obrashhenija 16.05.2024)

15. Nikol'skaja O. S. Razvitie obrazovanija detej s OVZ mladshego shkol'nogo vozrasta: celevye orientiry i strategicheskie napravlenija = Development of education for children with disabilities of primary school age: targets and strategic directions / O. S. Nikol'skaja, O. I. Kukushkina, E. L. Goncharova [i dr.] // Al'manah instituta korrekcionnoj pedagogiki. 2019. № 36. S. 67–89.

16. Ovchinnikova N. V. Kompleksnyj podhod k rabote s det'mi s mental'nymi narushenijami v obshheobrazovatel'noj shkole = Comprehensive approach to work with children with mental disabilities in comprehensive school // Innovacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke. 2018. № 2. S. 169–172.

17. Popova E. S. Organizacija inkljuzivnogo obrazovanija detej s mental'nymi narushenijami v obshheobrazovatel'noj shkole = Organization of inclusive education of children with mental disabilities in comprehensive school // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2021. № 1. S. 28–34.

18. Samarina Ju. V. Korrekcionnye tehnologii v obrazovanii = Correctional technologies in education // Special'noe obrazovanie : materialy XIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii. 2017. S. 174–178.

19. Stepanova N. A. Tehnologii formirovanija zhiznennyh kompetencij u shkol'nikov s mental'nymi narushenijami = Technologies for formation of life competencies in schoolchildren with mental disabilities : sbornik trudov konferencii / N. A. Stepanova, D. A. Maksimova // Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obshhego, special'nogo i inkljuzivnogo obrazovanija detej i vzroslyh : materialy II Vseros. nauch.-

prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem / redkol.: S. N. Bashinova [i dr.] Cheboksary : ID «Sreda», 2022. S. 61–63.

20. Utkina N. A. Kompleksnyj podhod k organizacii obuchenija detej s mental'nymi narushenijami v obshheobrazovatel'noj shkole = Comprehensive approach to organization of education for children with mental disabilities in a comprehensive school // Innovacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke. 2019. № 4.

21. Hlebnikova O. N. Razvitie poznavatel'nyh processov u uchashhihsja s UO na zanjatijah s uchitelem-defektologom v uslovijah FAOP = Development of cognitive processes in students with ND in classes with a defectologist teacher in FAOP conditions // Vserossijskoe pedagogicheskoe izdanie «Uchitel'skij zhurnal», 2024. URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/21?page=1>(data obrashhenija 16.05.2024)

22. Sharipova R. R. Organizacija inkljuzivnogo obrazovanija detej s mental'nymi narushenijami v uslovijah sovremennoj shkoly = Organization of inclusive education of children with mental disabilities in modern school // Pedagogika i psihologija profesional'nogo obrazovanija. 2020. № 2. S. 49–54.

Статья поступила в редакцию 07.04.2024; одобрена после рецензирования 27.04.2024; принята к публикации 24.05.2024.

The article was submitted on 07.04.2024; approved after reviewing 27.04.2024; accepted for publication on 24.05.2024.

Научная статья
УДК 376.42; 159.9
DOI: 10.20323/2949-5954-2024-2-4-119
EDN: SZLZXP

**Особенности эмоционального интеллекта у детей
с задержкой психического развития**

**Юлия Александровна Гаврилова^{1✉}, Дарья Александровна Горохова²,
Ирина Александровна Калюжная³**

¹Кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей гигиены с экологией, Ярославский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ. 150000, г. Ярославль, ул. Революционная, д. 5

²Олигофренопедагог, Детский сад № 227. 150048, г. Ярославль, ул. Ньютона, д. 24А

³Учитель-дефектолог, Центр развития речи и социальной адаптации «Росток» (при Общественном фонде Со-Make), руководитель общественного фонда «Со-Make». Республика Казахстан, г. Астана, просп. Рахымжан Кошкарбаев, д. 45

¹gavrilova_ya@inbox.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0003-1801-1536>

²dariachicherina@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-1648-0546>

³spirant80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2832-7833>

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию проблемы формирования и развития эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития, в частности способов развития эмоционального интеллекта учителями-дефектологами. В работе дается анализ имеющихся подходов к изучению эмоционального интеллекта (ЭИ) как средства адаптации к окружающему миру, управления своими эмоциями детьми с нарушениями психического развития. Все перечисленные в статье особенности психического развития, описанные в работах известных российских и зарубежных авторов, доказывают формирование незрелости эмоционального интеллекта у детей с задержкой психического развития (ЗПР), что является главной предпосылкой своеобразного формирования их поведения и личностных особенностей. Также, в статье описывается анализ программ обучения студентов-дефектологов по формированию у них навыков работы по развитию эмоционального интеллекта у детей с задержкой психического развития. Эмпирическое исследование, представленное в работе, включает 2 группы детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) ЗПР – контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ), в составе каждой – 15 человек. Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 158» Ленинского района города Ярославля.

© Гаврилова Ю. А., Горохова Д. А., Калюжная И. А., 2024

Для выявления уровня развития изучаемого параметра у старших дошкольников с ЗПР авторы использовали комплекс диагностических методик, составленный ими на основе структуры эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; дети с задержкой психического развития; дефицитная область подготовки; будущие учителя-дефектологи; адаптация; эмоциональная сила.

Для цитирования: Гаврилова Ю. А., Калюжная И. А. Горохова Д. А. Особенности эмоционального интеллекта у детей с задержкой психического развития // Специальная педагогика и психология. 2024. № 2 (4). С. 119–136. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-119>. <https://elibrary.ru/SZLZXP>

Original article

Features of emotional intelligence in children with mental retardation

Yulia A. Gavrilova^{1✉}, Daria A. Gorokhova², Irina A. Kalyuzhnaya³

¹Candidate of medical sciences, associate professor at department of general hygiene with ecology, Yaroslavl state medical university of the Ministry of health of the Russian Federation. 150000, Yaroslavl, Revolutionnaya st., 5

²Oligophrenopedagogue, Kindergarten No 227. 150048, Yaroslavl, Newton st., 24A

³Defectologist teacher, Rostock Center for speech development and social adaptation (at the Co-Make public fund), head of the Co-Make public fund. Republic of Kazakhstan, Astana, Rakymzhan Koshkarbayev ave., 45

¹gavrilova_ya@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1801-1536>

²dariachicherina@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-1648-0546>

³aspirant80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2832-7833>

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of formation and development of the emotional sphere in children with mental retardation, in particular, the ways in which defectologists develop emotional intelligence. The work provides the analysis of existing approaches to the study of emotional intelligence as a means of adapting to the world around us, managing their emotions for children with mental development disorders. All the features of mental development listed in the article, described in the works of well-known Russian and foreign authors, prove the formation of the immaturity of EI of children with mental retardation, which is the main prerequisite for the peculiar formation of their behavior and personal characteristics. Also, the article describes the analysis of training programs for defectologists to develop their skills in developing emotional intelligence in children with mental retardation. The empirical study presented in the work includes 2 groups of elder preschool children (6–7 years old) mental retardation – control (CG) and experimental (EG), each consisting of 5 people. The study was carried out on the basis of Kindergarten No. 158, Leninsky district, Yaroslavl.

To identify the level of development of the studied parameter in elder preschoolers with mental retardation, the authors used a set of diagnostic methods compiled by them on the basis of the structure of emotional intelligence.

Key words: emotional intelligence; children with mental retardation; deficient field of training; future defectology teachers; adaptation; emotional strength.

For citation: Gavrilova Yu. A., Kalyuzhnaya I. A. Gorokhova D. A. Features of emotional intelligence in children with mental retardation // Special pedagogy and psychology. 2024. № 2 (4). С. 119–136. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-2-4-119>. <https://elibrary.ru/SZLZXP>

Актуальность

В современном обществе все больше внимания уделяется развитию эмоционального интеллекта у детей, так как это способствует их успешной адаптации в жизни и обществе. Он включает в себя умение распознавать и понимать свои эмоции, управлять ими, выражать их в соответствии с ситуацией и взаимодействовать с окружающими в эмоционально адекватном ключе.

Чтобы лучше понимать важность проблемы эмоционального интеллекта обратимся к истории и подходам.

Методология исследования

Первым, кто заинтересовался темой эмоциональной силы, является Абрахам Маслоу [Dhani Priyam, 2021]. В 1950-х гг. он обратил свое внимание на воздействие эмоций на психическое состояние человека и его самоактуализацию в рамках гуманистической психологии. Затем, через 16 лет в американском журнале «Практика детской психологии и психиатрии» выходит две статьи под авторством М. Белдока и Б. Лейнера – «Эмоциональный интеллект и эмансипация». Именно в этих работах, по-

видимому, впервые прозвучал термин изучаемого нами явления [Beldoch, 1964].

В дальнейшем возникла теория множественного интеллекта Г. Гарднера, включающая межличностный и внутриличностный компоненты. Данная статья впервые говорила о том, что IQ не может в полной мере объяснить все когнитивные способности человека [Smith, 2002].

И только тридцать лет назад, в 1989–1990-х гг., возникла теория эмоционального интеллекта Дж. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо, ставшая основополагающей для дальнейших исследований [Mayer, Paolo, Salovey, 1990; Mayer, Salovey, 1997, 2005]. Авторы определяли эмоциональный интеллект как комплекс ментальных способностей, которые помогают осознать и понять свои эмоции и эмоции других людей. Они также впервые доказали, что данный параметр можно измерить [Mayer, 2005]. Вскоре учеными был сформулирован другой термин по «Эмоциональному интеллекту», такой как «способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций и их связи друг с другом, использо-

вать информацию, которую несут эмоции в качестве базиса для мышления и принятия решений» [Барисо, 2019].

Затем их теория развивалась, возникла первая структура ЭИ. Она включала следующие параметры: вербальные и невербальные составляющие для оценки и выражения своих эмоций, и эмоций других людей; управление своими эмоциями и других людей; применение эмоций [Dhani Priyam, 2021].

Следующим ученым, рассматривающим проблему ЭИ, был Рувен Бар-Он. Он подразделял изучаемый процесс на эмоциональную и социальную компетентность. По его мнению, сущность ЭИ определялась в возможности влияния эмоций на ситуацию успеха под воздействием требований социума [Bar-on R., 1997].

Но данный процесс был широко популяризован лишь в работе Д. Гоулмана в 1995 г. В своей книге «Эмоциональный интеллект: почему он может иметь значение больше, чем IQ» автор излагает ключевую мысль о том, что правильно использованные эмоции могут помочь человеку не только выжить в социуме, но и качественно преобразовать его мышление [Goleman, 2013].

Доказательством этому может служить исследование А. Nayena Blankson, Marion O'Brien, Esther M. Leerkes, Stuart Marcovitch, Susan D. Calkins and Jennifer Miner Weaver [Blankson, 2014]. Авторы изучали

динамические отношения в дошкольном возрасте процессов контроля и понимания в области эмоций и познания. Также исследователи в лабораторных условиях создавали ситуации по вызыванию тех или иных эмоций для изучения понимания детьми причин их возникновения и характерных черт проявления, и др. По результатам работы была выявлена динамическая зависимость между изученными процессами – взаимовлияние когнитивных и эмоциональных компонентов [Blankson, 2014].

Таким образом, возникла еще одна трактовка ЭИ – это способность преобразования отрицательных эмоций в мотивационный настрой поведения и достижения цели.

В отечественной науке в 2004 г. Д. В. Люсин предложил новую модель эмоционального интеллекта. Она представляет собой систему способностей понимания, идентификации своих и чужих эмоциональных проявлений, возможность управления ими [Люсин, 2012]. Наряду с ним данного подхода начали придерживаться и зарубежные авторы, такие как Р. Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер [Робертс, 2004].

Также И. Н. Андреева, проанализировав эволюцию становления ЭИ, главной и общей чертой для большинства трактовок выделила высокие адаптивные способности и личностный рост у людей с развитым ЭИ [Андреева, 2007; 2011].

И. Н. Мещерякова, рассматривая важность компетенций будущих специалистов в различных областях, сформулировала следующую структуру эмоционального интеллекта: включение эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов [Шнайдер, 2016].

Вопросом предпосылок развития ЭИ занималась А. Р. Комарова, выделив биологические (наследственные способности, правополушарный тип мышления, экстравертность) и социальные (уровень развития самосознания, семейные отношения, гендерные особенности воспитания, экономический статус семьи) [Комарова, 2014].

В настоящее же время исследователи ЭИ активно обращаются к вопросам его развития в детском возрасте. Так, например, Ф. Ф. Оперт, В. Ланзара, М. Л. Фонтана, А. Н. Полито, Д. Смирни и др. изучали эмоциональный интеллект у детей с тяжелыми нарушениями дыхания, а именно с СОАС (синдром обструктивного апноэ сна). Результаты исследования показали существенные различия по общему баллу ЭИ – у больных детей он сильно отставал от показателей нормально развивающихся обследуемых. Это позволило авторам сделать вывод о влиянии заболевания не только на когнитивные функции, такие как внимание, память, моторика, что было доказано ранее, но и на ЭИ [Operto, 2019].

Все вышеперечисленное позволяет говорить о высокой степени

заинтересованности и активном изучении устройства ЭИ во взрослом и детском возрасте, его влиянии на жизнь и раскрытие способностей человека. Опираясь на структуру ЭИ, педагог-дефектолог может грамотно выстроить коррекционно-педагогическую работу с конкретным ребенком, повлиять на развитие, как отдельных компонентов, так и всех составляющих.

У детей с задержкой психического развития эмоциональный интеллект является дефицитной областью. Отставание в развитии всех речевых компонентов приводит к полной или частичной неспособности вербализации эмоциональных состояний, дети чаще всего не умеют использовать слово как сигнал о появлении признаков утомления, о появлении нежелания выполнять задание, о чувстве дискомфорта и др. Сюда же относятся трудности формулирования своих мыслей и эмоциональных состояний из-за недостаточного объема словарного запаса [Янченко, 2013].

Зная о тесной дополняющей взаимосвязи речи с мышлением, отставании познавательной сферы деятельности детей данной категории, следствием становится непонимание причинно-следственных связей возникновения эмоциональных проявлений, как собственных, так и чужих, наблюдаются трудности понимания, опознавания эмоций вербального и невербального характера. Так, Н. Л. Белопольская проводила исследование, целью которого

было изучение понимания детьми различных категорий смысла коротких рассказов. В построении методики авторы опирались на работу Р. Селмана, применявшего виды клинического метода Ж. Пиаже, когда ребенку предлагают ответить на вопросы по прочитанному рассказу. Большому количеству детей с ЗПР по сравнению с детьми с нормальным психическим развитием требовалась рациональная и эмоциональная помощь для полного понимания всех трех рассказов. Никто из детей с умственной отсталостью не показал полного понимания ни одного из предложенных рассказов. Данные эксперимента свидетельствуют об особенностях психического развития детей с ЗПР в целом, но нас интересует именно их эмоциональная сторона, как доказательство того, что таким детям свойственно непонимание причинно-следственных связей эмоций [Белопольская, 2009]. Дети с ЗПР также плохо различают эмоции, особенно схожие друг с другом. Это может приводить к социальной изоляции, поведенческим проблемам и повышенному стрессу.

Все перечисленные особенности формируют незрелость ЭИ детей с ЗПР, что является главной предпосылкой формирования их поведения и особенностей личности. Так начинает страдать коммуникативная сфера [Короткова, 2017]. Дети данной группы занимают по уровню коммуникативной деятельности более низкие ступени развития, о

чем говорит работа Е. Е. Дмитриевой. Автор исследования изучала особенности формирования социальной компетентности у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР), легкой умственной отсталостью (ЛУО). В качестве основных компонентов выделялись: поведенческий, когнитивный, эмоциональный. Для изучения поведенческого компонента социальной компетентности использовали отсроченную во времени социальную задачу. Для изучения уровня формирования когнитивного компонента у детей использовали ряд методик: вопросы, заимствованные из текста Векслера (субтест «Понятливость», проективную методику «Картинки»). Для изучения эмоционального компонента социальной компетентности были использованы следующие методики: «Рисование рукавички», «Игра с мозаикой», проективная методика «Картинки». Сравнительное экспериментальное изучение позволило обнаружить у большинства старших дошкольников с ОВЗ (соответственно у 62 % детей с ЗПР, у 50 % детей с ОНР и 83 % детей с ЛУО) низкие уровни развития социального интеллекта. Дети проявили отсутствие способности анализировать и эффективно решать возникающие между людьми проблемы. Нормально развивающиеся сверстники в 56,0 % случаев показывают высокие результаты развития социального интеллекта; они умели различать проблемы во

взаимодействии людей, согласовывать со взрослыми свою оценку ситуации. Сравнительное изучение эмоционального компонента социальной компетентности у старших дошкольников свидетельствует о том, что несмотря на вариабельность поведения детей в экспериментальных ситуациях, 58 % детей с ЗПР показали средний уровень развития этого компонента. Дети эмоционально вовлечены в деятельность сверстников, готовы к просоциальному поведению по отношению к партнеру. При изучении поведенческого компонента социальной компетентности у 61 % детей с ЗПР и у 80 % детей с ЛУО наблюдался низкий уровень ролевого поведения. Социальный контекст поставленной перед ребенком задачи часто подменяется игровым. Дети сохраняют исходную цель и требования к ролевому поведению в течение получаса. Итак, результаты сравнительного исследования свидетельствуют о неполноценном формировании социальной компетентности, о ее системном нарушении у старших дошкольников с ОВЗ [Дмитриева, 1989; 2004].

Для такой группы детей необходимо создавать особые условия для развития, общения, взаимодействия, которые помогут развить коммуникативные навыки и способствовать развитию эмоционального интеллекта [Гаврилова, 2020].

Старшие дошкольники с ЗПР имеют недостаточный опыт распознавания собственных эмоциональ-

ных переживаний, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, – это не позволяет ребенку «узнать» состояние. Имеющийся у большинства детей с ЗПР отрицательный опыт контакта со взрослым человеком препятствует прямому и открытому переживанию своего настроения. У всех детей наблюдается непонимание адекватного использования эмоций исходя из ситуации [Мамайчук, 2000]. И, наконец, дети с ЗПР, особенно вызванной педагогической запущенностью, развиваются вне культуры человеческих отношений и не имеют каких бы то ни было примеров эффективного информирования других людей о своих переживаниях. Нормально развивающимся детям также свойственно недостаточное умение вербализовать свои переживания, но у детей с ЗПР эта недостаточность выражена в еще большей степени [Чебушева, 2017].

Также отмечаются трудности в формировании нравственно-этической сферы: дети не понимают общественные нормы и правила этики, нарушается область социальных эмоций, дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениям с ровесниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими людьми старшего возраста [Васильева, 1994; Ефремова, 1997].

Это необходимо учитывать при формировании системы педагогической и психологической коррек-

ции. Исследование эмоционального интеллекта имеет большое влияние на выработку онтогенетически ориентированных продуктивных психокоррекционных технологий для детей с аномальным путем развития [Мамайчук, 2000]. В этиологии и патогенезе психических нарушений одну из ведущих ролей играет средовой фактор, а именно, личностно-ориентированное взаимодействие [Золотова, 2024].

Но как оказывается, эмоциональный интеллект детей с задержкой психического развития также является дефицитной областью подготовки будущих учителей-дефектологов. Многие будущие учителя-дефектологи не получают достаточного обучения в области эмоциональной грамотности и не имеют достаточных навыков, чтобы помочь этим детям развить их эмоциональную грамотность.

Это может привести к тому, что дети не получают необходимой помощи в развитии своих эмоциональных навыков и эмоциональной интеллектуальности. Будущие учителя-дефектологи должны уметь проводить индивидуальную работу с детьми, адаптировать программы для развития эмоциональной грамотности в зависимости от индивидуальных потребностей детей.

Анализ программ

На основании открытых источников можно уточнить, что учебные программы в России (на момент 2023г.) для студентов дефек-

тологических специальностей включают в себя изучение психологических и педагогических аспектов взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья: общие психология и педагогика, специальные психология и педагогика, психопатология, невропатология, в некоторых ВУЗах, например, МПСУ (Московский психо-социальный институт), в рамках бакалаврской подготовки кадров, вводится и такая дисциплина, как клиническая психология (в свою очередь в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского (Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского) данный раздел начинает изучаться в рамках магистерской программы). Также важная роль отводится дисциплинам, обучающим работе с семьей, имеющего ребенка с ОВЗ, консультационной и диагностической работе, и пр. Но все они исключают изучение эмоционального интеллекта, как важной сферы, требующей коррекции, даже в рамках эмоционально-волевой сферы всех нозологий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учебные программы и планы учителей дефектологов в российских вузах подразумевают широкий спектр знаний и навыков, необходимых для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, но они недостаточно ориентированы на развитие компонентов эмоционального интеллекта

особого ребенка, его формирование и коррекции.

Результаты исследования

Целью исследования было выявление уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В диагностике принимали участие 2 группы детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) ЗПР – контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ), в состав каждой во-

шло 15 человек. Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 158» Ленинского района г. Ярославля.

Для выявления уровня развития изучаемого параметра у старших дошкольников с ЗПР, мы использовали комплекс диагностических методик, составленный нами на основе структуры эмоционального интеллекта (Таблица 1).

Таблица 1

Структура диагностики

Компетенция	Компонент	Проективная методика
Распознавание эмоций	Знание эмоциональной «палитры», идентификация эмоций по невербальным признакам	Диагностика эмоциональной сферы Минаевой В.М. (Модификация заданий № 3, №1)
	Идентификация эмоций по вербальным признакам	Диагностика эмоциональной сферы Минаевой В.М. (Модификация задания № 2)
Понимание эмоций	Понимание собственных эмоциональных проявлений в конкретных ситуациях и их анализ	Диагностика эмоциональной сферы Минаевой В.М. (Модификация задания № 4)
	Понимание чужих эмоциональных проявлений в конкретных ситуациях и их анализ	
Управление эмоциями	Представление о способах эмоциональной саморегуляции	«Как улучшить своё эмоциональное состояние» А.А. Ошкина, И.Г. Цыганкова (Модификация)
Социальные навыки	Умение выстраивать свое поведение, в зависимости от эмоционального состояния партнера	«Картинки» О.Е. Смирнова, В.М. Холмогорова (Модификация)
	Умение эмоционально отзываться на переживания другого человека (эмпатия)	

Результаты диагностики (представленные в виде среднего значе-

ния выполняемого задания по группам):

Первый блок диагностики эмоционального интеллекта – распознавание эмоций, результаты которого отражены на рис. 1, показал преимущественно средний уровень развития изучаемых параметров (знание «эмоциональной палитры», идентификация эмоций по вербальным и невербальным признакам) как у ЭГ, так и у КГ.

Участники исследования не пользовались средствами пантомимики при показе всех эмоциональных состояний, средствами мимики показывали большинство заданных эмоций. Наиболее трудные эмоции для показа – удивление и испуг – являются близко граничащими между собой для воспроизведения. Также сложности при распознавании вызвали не графические изображения эмоций, а фотографии реальных людей. Дети допускали

ошибки в определении следующих эмоциональных проявлений: стыд, интерес, отвращение, удовольствие, обида, удивление. Так, во время обследования данных параметров, можно наблюдать следующую тенденцию: если дети допускают ошибки при показе определенной эмоции, они допустят ошибки и при ее распознавании на картинках.

Речевой компонент в передаче эмоциональных состояний у участников либо не участвует, либо участвует выборочно. По выразительности речи другого человека дети, преимущественно, способны распознать эмоции говорящего. Испытуемым, чаще всего, с легкостью удавалось идентифицировать противоположные эмоции (радость, сердитость, грусть) и трудны для распознания были схожие между собой (удивление, испуг).

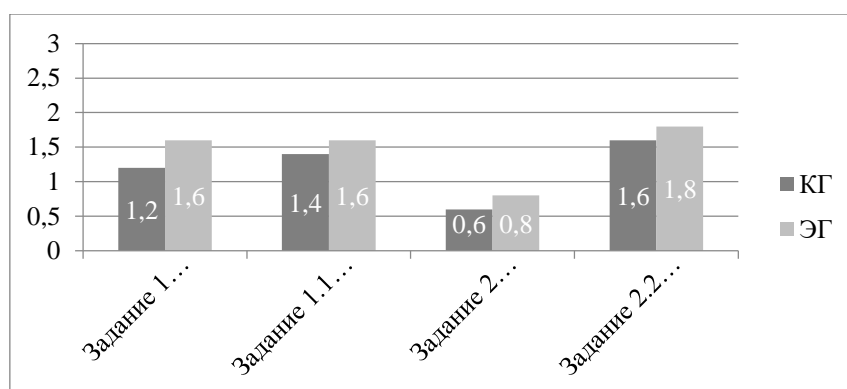


Рисунок 1. Уровень сформированности навыков распознавания эмоций

Вторым диагностическим блоком является понимание собственных и чужих эмоциональных про-

явлений. Данные параметры находятся на низком уровне развития у КГ и приближаются к среднему

уровню развития у ЭГ, что видно на рис. 2.

По полученным данным можно выявить ряд наиболее трудных вопросов для обследуемых. Так, в первом задании наиболее трудным вопросом оказался вопрос № 2 («Когда ты испытываешь удивление?») и вопрос № 9 («Когда ты можешь испытать отвращение?»), реже дети совершали ошибки в вопросах № 1 («Когда тебе бывает интересно?») и № 3 («Когда ты испытываешь удовольствие?»). Во

втором задании – вопросы № 1 («Как ты думаешь, почему детям больше нравятся книги с картинками?»), № 3 («Что чувствует человек, когда есть любимую конфету?»), реже вопрос № 2 («Что произойдет с человеком, если он увидит на березе груши?»).

Проводя анализ результатов, мы видим, что дети имеют сложности с пониманием познавательных эмоций (интерес, удовольствие и удивление).

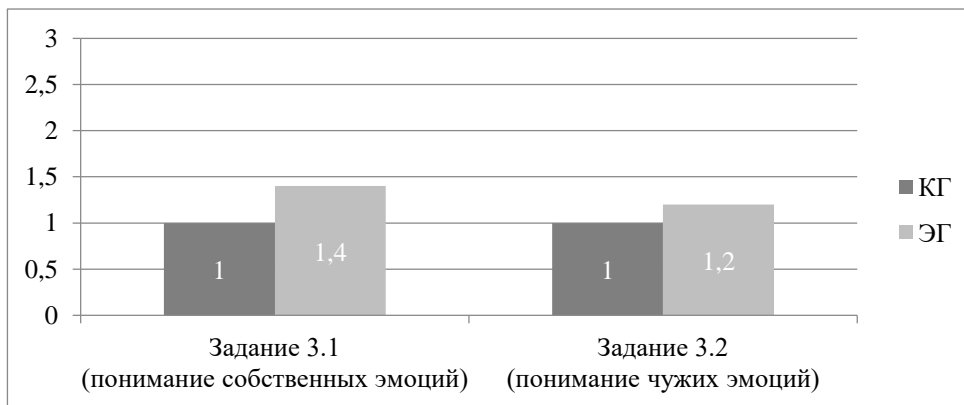


Рисунок 2. Уровень сформированности навыка понимания эмоциональных проявлений

Результаты обследования третьего блока эмоционального интеллекта, а именно – управление эмоциями, изображены на рис. 3 и свидетельствуют о низком уровне развития параметра у КГ и ЭГ.

Самыми сложными вопросами оказались – № 3 («Как ты считаешь, можешь ли ты улучшить свое эмоциональное состояние, когда ты обижен, зол, грустишь или злишь-

ся?»), № 4 («Какие ты знаешь способы, чтобы улучшить свое эмоциональное состояние, когда ты грустишь, зол и т. п.?»), № 6 («Какими словами можно поддержать себя, подбодрить?»). Реже трудности вызывали вопросы № 1 («Как ты думаешь, могут ли у тебя появиться «плохие» эмоции?») и № 2 («Как ты считаешь, нужно ли избавляться от «плохих» эмоций?»). Прежде

чем дать на них ответ, дети часто задумывались. Наиболее легким в данном задании был вопрос № 5, где обследуемым нужно было вы-

брать адекватные способы для избавления от «плохих» эмоций, изображенные на картинках.

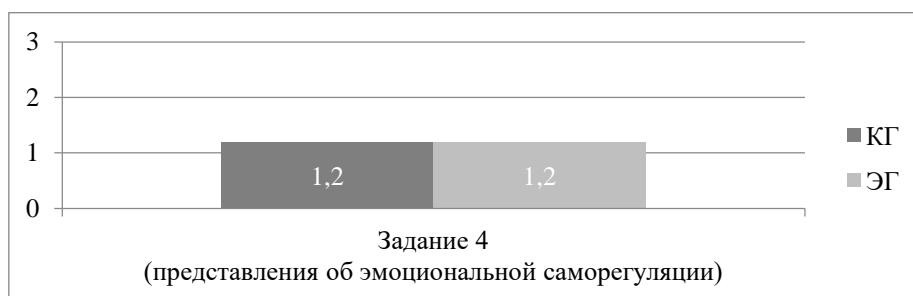


Рисунок 3. Уровень сформированности навыка управления эмоциями

Последний блок диагностики – социальные навыки (умение выстраивать свое поведение в зависимости от эмоционального состояния партнера, эмпатия).

Дети, в большинстве случаев, проявляли сопереживание адекватно изображенной на картинке ситуации. Самыми простыми из них оказались: 1. Дети пошли играть в мяч без своего товарища, 2. Девочка сломала куклу-клоуна своей подруге.

Для выбора действия, исходя из ситуации, детям задавались вопро-

сы, требующие определить их поведенческие реакции в роли обидчика и жертвы. Большинство детей давали неадекватные ситуации ответы. Лишь маленькая часть группы смогли показать высокий результат.

Так, по полученным результатам, процесс эмпатии находится на среднем, а выбор действия, исходя из эмоционального состояния партнера – на низком уровне развития (что отражено на рис.4) и КГ, и у ЭГ.

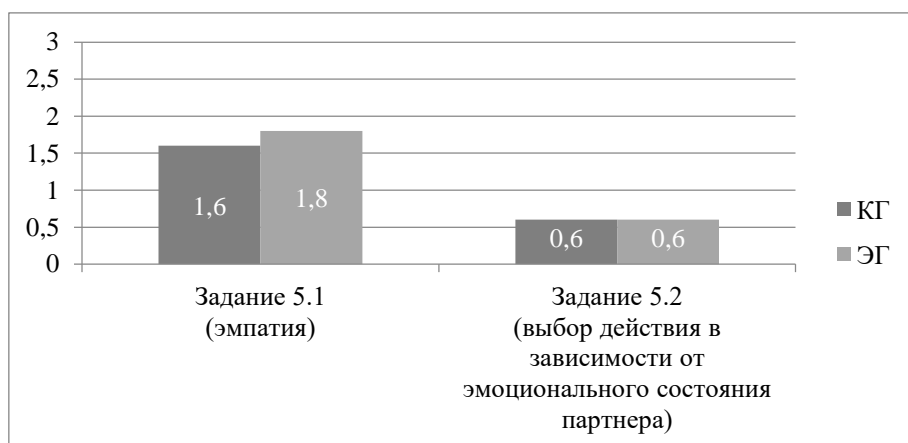


Рисунок 4. Уровень сформированности социальных навыков

Результаты диагностики подводят нас к выводу о том, что у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста наблюдается недоразвитие всех блоков эмоционального интеллекта, им также присущи трудности усвоения эмоционального опыта, сложности интерпретации эмоциональных состояний, бедность содержательной стороны их изображения и др.

Все эти особенности позволяют говорить нам о том, как важно знать инструменты коррекции эмо-

ционального интеллекта и уметь применять их на практике.

Таким образом, эмоциональный интеллект является важной, но дефицитной областью в работе с детьми с задержкой психического развития. Будущие учителя-дефектологи должны получить достаточное образование и знания, чтобы помочь этим детям преодолеть или скорректировать имеющееся отставание и успешно адаптироваться в жизни и обществе.

Библиографический список

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии, 2007. № 5. С. 57–65. URL: <https://andreeva.by/predposylki-razvitiya-emocionalnogo-intellekta.html> (дата посещения 28.10.2021)
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк : ПГУ, 2011. 388 с.
3. Барисо Дж. EQ. Эмоциональный интеллект на практике. Москва : «Эксмо», 2019. 150 с.
4. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. Москва : «Когито-Центр», 2009. 47 с.

5. Васильева Е. Н. Особенности формирования положительного эмоционального отношения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития к близким взрослым и сверстникам. Нижний Новгород, 1994. 223 с.
6. Гаврилова Ю. А. Создание условий для детей с легкой умственной отсталостью в общеобразовательной организации / Ю. А. Гаврилова, И. В. Петрова, А. Л. Исаханов [и др.] // Вопросы педагогики. 2020. № 10-1. С. 37–40.
7. Дмитриева Е. Е. Коммуникативно-личностное развитие старших дошкольников с задержкой психического развития // Современные технологии воспитательной деятельности в системе непрерывного педагогического образования: материалы Всероссийского совещания – семинар работников системы педагогического образования. Нижний Новгород, 2004. С. 483–486.
8. Дмитриева Е. Е. Особенности общения шестилетних детей с задержкой психического развития с взрослым // НИИ дефектологии. Москва, 1989. 16 с.
9. Ефремова Г. И. Формирование саморегуляции поведения у старших школьников с задержкой психического развития // Нижегородский пед. ун-т. Нижний Новгород, 1997. 23 с.
10. Золотова И. А. Выраженность невротических состояний женщин в ситуации «отягощенного» материнства // Аутизм и нарушения развития. 2024. Том 22. № 1. С. 45–51. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220106>
11. Комарова Э. П. Эмоциональный интеллект: понятие, роль и формы интеграции в социокультурном общении // Вестник ВГТУ. 2014. Т. 10. № 3-2. С. 43–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-ponyatie-rol-i-formy-integratsii-v-sotsiokulturnoe-obschenie> (дата обращения: 18.05.2021)
12. Короткова Е. В. Особенности поведения и взаимоотношений с окружающими детей с ЗПП / Е. В. Короткова, Д. В. Григорьев // Царскосельские чтения, 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-povedeniya-i-vzaimootnosheniy-s-okruzhayuschimi-detey-s-zpp> (дата обращения: 18.05.2021)
13. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования // под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва : Институт психологии РАН, 2012. С. 29–36.
14. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2000. 168 с.
15. Робертс Р. Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р. Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д. В. Люсин // Психология (Журнал Высшей школы экономики). 2004. № 4. С. 3–26.
16. Чебушева Е. В. Воспитание и обучение дошкольников с задержкой психического развития : учебно-методическое пособие / В. А. Жарова, Е. В. Малышева, Е. В. Чебушева. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 70 с.
17. Янченко И. В. Сравнительный анализ эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III-го уровня речевого развития) и с задержкой психического развития // Вестник ТГПИ. 2013. № 2 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-emotsionalnoy-leksiki-detey-starshego-doshkolnogo-voznrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-iii-go-urovnya-rechevogo> (дата обращения: 14.09. 2022)

18. Bar-On R. Emotional coefficient, 1997. URL: https://www.researchgate.net/publication/6509274_The_Bar-On_Model_of_Emotional-Social_Intelligence (date of treatment: 26.10.2021).
19. Beldoch M. Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication // *The Communication of Emotional Meaning*. McGraw-Hill. P. 31–42. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/mono/10.4324/9781315129501-12/michael-beldoch-michael-argyle> (date of treatment: 26.10.2021).
20. Blankson A. N., O'Brien M., Leerkes E. M. Developmental Dynamics of Emotion and Cognition Processes in Preschoolers // *Child Dev.* Author manuscript. URL: https://www.researchgate.net/publication/230747039_Developmental_Dynamics_of_Emotion_and_Cognition_Processes_in_Preschoolers (date of treatment: 15.10.2021).
21. Dhani Priyam. Emotional intelligence; history, models and measures. URL: https://www.researchgate.net/publication/305815636_EMOTIONAL_INTELLIGENCE_HISTORY_MODELS_AND_MEASURES (date of treatment: 15.10.2021).
22. Francesca Felicia Operto, Francesco Precenzano, Ilaria Bitetti. Emotional Intelligence in Children with Severe Sleep-Related Breathing Disorders. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31583023/> (date of treatment: 05.11.2021).
23. Goleman D. Emotional Intelligence. Why it can mean more than IQ. 2013. P. 560. URL: <https://www.barnesandnoble.com/w/emotional-intelligence-daniel-goleman/1127258468> (date of treatment: 05.11.2021).
24. Mayer J. D. Emotional intelligence information. 2005. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.4383&rep=rep1&type=pdf> (date of treatment: 26.10.2021).
25. Mayer J. D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence // *J. Pers. Assessment*. 1990. V. 54. N 3, 4. P. 772–78. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/> (date of treatment: 26.10.2021).
26. Mayer J. D., Salovey P. Emotional intelligence. 2005. URL: <https://eclass.hmu.gr/modules/document/file.php/IP-ERLSF116/Mayer-Salovey.1993-libre.pdf> (date of treatment: 26.10.2021).
27. Mayer John. D., Salovey P. What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications // ed. by p. Salovey, D. Slater. New York: Perseus Books, 1997. P. 3–31. URL: https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=personality_lab (date of treatment: 26.10.2021).
28. Smith M. K. «Howard Gardner, multiple intelligences and education». *The Encyclopedia of Informal Education*. URL: <https://www.infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education> (date of treatment: 26.10.2021).

Reference list

1. Andreeva I. N. Predposylki razvitija jemocional'nogo intellekta = Prerejauisites for the development of emotional intelligence // *Voprosy psihologii*, 2007. № 5. S. 57–65. URL: <https://andreeva.by/predposylki-razvitija-emocionalnogo-intellekta.html> (data poseshhenija 28.10.2021)

2. Andreeva I. N. Jemocional'nyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii = Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology. Novopolock : PGU, 2011. 388 s.
3. Bariso Dzh. EJa. Jemocional'nyj intellekt na praktike = EJa. Emotional intelligence in practice. Moskva : «Jeksmo», 2019. 150 s.
4. Belopol'skaja N. L. Psihologicheskaja diagnostika lichnosti detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = Psychological diagnosis of the personality of children shhith mental retardation. Moskva : «Kogito-Centr», 2009. 47 s.
5. Vasil'eva E. N. Osobennosti formirovanija polozhitel'nogo jemocional'nogo otnoshenija u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija k blizkim vzroslym i sverstnikam = Features for forming a positive emotional attitude in older preschool children shhith mental retardation to close adults and peers. Nizhnij Novgorod, 1994. 223 s.
6. Gavrilova Ju. A. Sozdanie uslovij dlja detej s legkoj umstvennoj otstalost'ju v obshheobrazovatel'noj organizacii = Creating conditions for children shhith mild mental retardation in a general education organization / Ju. A. Gavrilova, I. V. Petrova, A. L. Isahanov [i dr.] // Voprosy pedagogiki. 2020. № 10-1. S. 37–40.
7. Dmitrieva E. E. Kommunikativno-lichnostnoe razvitie starshih doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = Communication and personality development of elder preschoolers shhith mental retardation // Sovremennye tehnologii vospitatel'noj dejatel'nosti v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija: materialy Vserossijskogo soveshhanija – seminar rabotnikov sistemy pedagogicheskogo obrazovanija. Nizhnij Novgorod, 2004. S. 483–486.
8. Dmitrieva E. E. Osobennosti obshhenija shestiletnih detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija s vzroslym = Features of communication of six-year-olds shhith mental retardation shhith an adult // NII defektologii. Moskva, 1989. 16 s.
9. Efremova G. I. Formirovanie samoreguljacii povedenija u starshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija Formation of self-regulation of behavior in elder students shhith mental retardation // Nizhegorodskij ped. un-t. Nizhnij Novgorod, 1997. 23 s.
10. Zolotova I. A. Vyrzhennost' nevroticheskikh sostojanij zhenshhin v situacii «otjagoshhennogo» materinstva = The severity of neurotic states of shhomen in a situation of «burdened» motherhood // Autizm i narushenija razvitija. 2024. Tom 22. № 1. C. 45–51. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220106>
11. Komarova Je. P. Jemocional'nyj intellekt: ponjatie, rol' i formy integracii v sociokul'turnom obshhenii = Emotional intelligence: the concept, role and forms of integration in sociocultural communication // Vestnik VGTU. 2014. T. 10. № 3-2. S. 43–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyj-intellekt-ponjatie-rol-i-formy-integratsii-v-sotsiokulturnoe-obschenie> (data obrashhenija: 18.05.2021)
12. Korotkova E. V. Osobennosti povedenija i vzaimootnoshenij s okružhajushhimi detej s ZPR = Characteristics of behavior and relationships shhith surrounding children shhith developmental delay / E. V. Korotkova, D. V. Grigor'ev // Carskosel'skie chtenija, 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-povedenija-i-vzaimootnoshenij-s-okružhajushhimi-detey-s-zpr> (data obrashhenija: 18.05.2021)

13. Ljusin D. V. Sovremennye predstavlenija ob jemocional'nom intellekte = Modern ideas about emotional intelligence // Social'nyj intellekt: Teorija, izmerenie, issledovanija // pod red. D. V. Ljusina, D. V. Ushakova. Moskva : Institut psihologii RAN, 2012. S. 29–36.

14. Mamajchuk I. I. Psihologija dizontogeneza i osnovy psihokorrekcii = Psychology of dysontogenesis and the basics of psychocorrection. Sankt-Peterburg : SpbGU, 2000. 168 s.

15. Roberts R. D. Jemocional'nyj intellekt: problemy teorii, izmerenija i primenenija na praktike = Emotional intelligence: problems of theory, measurement and application in practice / R. D. Roberts, Dzh. Mjett'jus, M. Zajdner, D. V. Ljusin // Psihologija (Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki). 2004. № 4. S. 3–26.

16. Chebusheva E. V. Vospitanie i obuchenie doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = Education and training of preschoolers shhith mental retardation: uchebno-metodicheskoe posobie / V. A. Zharova, E. V. Malysheva, E. V. Chebusheva. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. 70 s.

17. Janchenko I. V. Sravnitel'nyj analiz jemocional'noj leksiki detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi (III-go urovnja rechevogo razvitija) i s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija = Comparative analysis of emotional vocabulary of elder preschool children shhith general underdevelopment of speech (level III speech development) and shhith mental retardation // Vestnik TGPI. 2013. № 2 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-emotsionalnoy-leksiki-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-iii-go-urovnja-rechevogo> (data obrashhenija: 14.09. 2022)

18. Bar-On R. Emotional coefficient, 1997. URL: https://shhshhshh.researchgate.net/publication/6509274_The_Bar-On_Model_of_Emotional-Social_Intelligence (date of treatment: 26.10.2021).

19. Beldoch M. Sensitivity to ehpression of emotional meaning in three modes of communication // The Communication of Emotional Meaning. McGrashh-Hill. R. 31–42. URL: <https://shhshhshh.taylorfrancis.com/chapters/mono/10.4324/9781315129501-12/michael-beldoch-michael-argyle> (date of treatment: 26.10.2021).

20. Blankson A. N., O'Brien M., Leerkes E. M. Developmental Dynamics of Emotion and Cognition Processes in Preschoolers // Child Dev. Author manuscript. URL: https://shhshhshh.researchgate.net/publication/230747039_Developmental_Dynamics_of_Emotion_and_Cognition_Processes_in_Preschoolers (date of treatment: 15.10.2021).

21. Dhani Prijam. Emotional intelligence; history, models and measures. URL: https://shhshhshh.researchgate.net/publication/305815636_EMOTIONAL_INTELLIGENCE_HISTORY_MODELS_AND_MEASURES (date of treatment: 15.10.2021).

22. Francesca Felicia Operto, Francesco Precenzano, Ilaria Bitetti. Emotional Intelligence in Children shhith Severe Sleep-Related Breathing Disorders. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31583023/> (date of treatment: 05.11.2021).

23. Goleman D. Emotional Intelligence. Shhhy it can mean more than IJa. 2013. R. 560. URL: <https://shhshhshh.barnesandnoble.com/shh/emotional-intelligence-daniel-goleman/1127258468> (date of treatment: 05.11.2021).

24. Mayer J. D. Emotional intelligence information. 2005. URL: <https://citeseerh.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.4383&rep=rep1&type=pdf> (date of treatment: 26.10.2021).

25. Mayer J. D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence // J. Pers. Assessment. 1990. V. 54. N 3, 4. P. 772–78. URL: <https://shshshshh.ncbi.nlm.nih.gov/> (date of treatment: 26.10.2021).

26. Mayer J. D., Salovey P. Emotional intelligence. 2005. URL: <https://eclass.hmu.gr/modules/document/file.php/IP-ERLSF116/Mayer-Salovey.1993-libre.pdf> (date of treatment: 26.10.2021).

27. Mayer John. D., Salovey P. Shhhat is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications // ed. by p. Salovey, D. Slater. Neshh Jork : Perseus Books, 1997. R. 3–31. URL: https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&conteht=personality_lab (date of treatment: 26.10.2021).

28. Smith M. K. «Hoshhard Gardner, multiple intelligences and education». The Encyclopedia of Informal Education. URL: <https://shshshshh.infed.org/mobi/hoshhard-gardner-multiple-intelligences-and-education> (date of treatment: 26.10.2021).

Статья поступила в редакцию 06.04.2024; одобрена после рецензирования 24.04.2024; принята к публикации 24.05.2024.

The article was submitted on 06.04.2024; approved after reviewing 24.04.2024; accepted for publication on 24.05.2024.

ПРАВИЛА ПРИЁМА РЕДАКЦИЕЙ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА РУКОПИСИ СТАТЬИ К РАССМОТРЕНИЮ О ПУБЛИКАЦИИ

Направляемая в редакцию статья должна быть оригинальной, не опубликованной ранее в других изданиях и не отправленной на публикацию в другие журналы. В случае обнаружения одновременной подачи рукописи в несколько изданий, опубликованная статья будет ретрагирована (отозвана из печати), и материалы автора такой статьи не будут более приниматься к публикации в научных журналах ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Объем научной статьи одного автора должен быть не менее 20 000 знаков с пробелами и не превышать 60 000 знаков с пробелами.

Объем научной статьи двух-трех авторов должен быть не менее 40 000 знаков с пробелами и не превышать 60 000 знаков с пробелами.

Объем научной статьи, написанной более чем тремя соавторами, должен быть не менее 50 000 знаков с пробелами и не превышать 70 000 знаков с пробелами.

Особые случаи объема и количества соавторов статьи, написанной на основе эксперимента, решаются главным редактором журнала.

Порядок указания авторов и соавторов статьи согласуется ими самостоятельно.

Статья в журнал проходит двойное слепое рецензирование и получает рекомендацию одного члена редакционной коллегии, одного внешнего рецензента и передается с рецензиями редактору журнала для включения статьи в номер журнала, содержание которого утверждается на редколлегии. Редакция оставляет за собой право отправлять рукописи статей на дополнительную независимую экспертизу.

При наличии замечаний, статья будет отклонена и автору будет рекомендовано доработать статью в соответствии с замечаниями рецензентов.

Статья, одобренная и рекомендованная рецензентами, может быть опубликована в течение года.

Статья проверяется редактором журнала на оригинальность в системе Антиплагиат (оригинальность текста должна быть не ниже 80 %).

Автор самостоятельно или в соавторстве может быть опубликован в журнале в течение календарного года единожды. Особые случаи повторной публикации решаются главным редактором журнала.

Научные статьи принимаются редакцией в электронном виде на почту редакции журнала tatyana.sharkovasid@mail.ru в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения редакционного портфеля. Все особые случаи очередности публикации статей решаются главным редактором.

Авторский экземпляр журнала автор получает согласно оформленной подписке.

Аспиранту для публикации статьи необходимо предоставить редактору журнала справку из отдела аспирантуры и отзыв научного руководителя на статью, заверенный его организацией.

Соискателю ученой степени для публикации статьи необходимо предоставить в редакцию журнала справку из отдела кадров организации, к которой прикреплен соискатель, и отзыв научного руководителя на статью, заверенный его организацией.

Рукопись, рекомендованная рецензентами, принимается к публикации только в случае получения по почте заполненного и подписанного лицензионного соглашения в двух экземплярах. Форма лицензионного соглашения высылается автору редактором журнала.

Требования к оформлению научной статьи

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе Microsoft

Word и сохраняется с расширением doc, docx.

Перед текстом статьи необходимо указать

- Индекс УДК.
- Отрасль науки и шифр специальности (по номенклатуре ВАК), по которым написана статья.
- Идентификационный номер автора в ORCID.
- Сведения об авторе: Ф. И. О. автора (в том числе и в транслитерированном виде), контактный мобильный телефон, e-mail; ученая степень и ученое звание, место работы (полное официальное название организации) и должность, адрес организации с индексом.
- Название статьи на русском и английском языках.

Аннотация:

- должна быть написана на русском и английском языках;
- не может быть компиляцией текста статьи;
- должна содержать описание основных целей и задач исследования; в общих чертах, без углубления в детали, описывать ход проведения исследования;
- должна содержать описание хода исследования, наиболее значимых результатов исследования с указанием на их важность и выводы, итогов, которых удалось достичь в результате проведенного исследования;
- в аннотации не должно быть ссылок на литературу и специальных аббревиатур;
- не должны повторяться сведения, содержащиеся в заглавии;
- в тексте аннотации следует употреблять значимые слова и словосочетания из основного текста статьи;
- текст должен соответствовать всем нормам и правилам соответствующего языка и не содержать стилистических, грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок;

- объём каждой аннотации должен составлять от 180 до 250 слов.

Ключевые слова – не менее 7 и не более 12, разделенных точкой с запятой (на русском и английском языках).

Текст статьи должен быть обязательно разделен на смысловые части.

1. Обязательные:

ВВЕДЕНИЕ

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

2. Возможные:

Актуальность

Постановка проблемы

Обзор литературы

База исследования

Методология исследования

Теоретические основания исследования

Организация исследования

Результаты и их обсуждения

Результаты и дискуссия

Анализ результатов исследования

Выводы

И другие

Постраничные сноски в статье не допускаются!

Примечания отмечаются в тексте цифрами (1, 3 и т. д.) и размещаются после библиографического списка.

Библиографические ссылки на использованные источники необходимо указывать в тексте заключенными в квадратные скобки.

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предо-

ставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)

Под таблицами и рисунками необходимо указывать источник, из которого взят рисунок или таблица (Например: автор, книга, журнал и т. д.).

Редакция не улучшает качества рисунков и не производит исправления ошибок, допущенных в рисунке. Каждый рисунок, таблица, схема должны иметь порядковый номер, название и объяснение всех условных обозначений.

При обнаружении ошибок в рисунке, схеме, таблице или их ненадлежащем качестве исполнения редакция оставляет за собой право на удаление рисунка и текста, имеющего к нему отношение.

В десятичных дробях указывать в виде разделительного знака запятую (0,92), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,5; 0,022).

Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью сло-

ва «год», «годы» не пишутся). Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!

Кавычки в тексте – елочки « », если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки “ ”.

При первом упоминании автора в тексте приводятся инициалы, далее – только фамилия. Инициалы с фамилией разделяются неразрывным пробелом.

После текста статьи обязателен **библиографический список**, оформленный в алфавитном порядке в соответствии с требованиями редакции.

Каждый источник, указанный в библиографическом списке, должен иметь ссылку в тексте.

Библиографический список должен содержать не менее 20 источников, в том числе не менее 50 % изданных за последние 5 лет, а также максимально возможное количество источников на иностранном языке (Редакция будет отдавать приоритет статьям, соответствующим этим условиям).

Ссылки на свои работы – не более 10 %.

Во всех источниках должны быть проставлены: полностью город и издательство, страницы, год выпуска.

Примеры оформления библиографического списка и ссылок представлены на сайте журнала в специальном разделе.

Если присланные материалы не отвечают перечисленным требованиям, а также в том случае, если файл статьи заражен компьютерным вирусом, редакция не будет рассматривать статью к публикации.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Special pedagogy and psychology

Научный журнал

2024 – № 2 (4)

Главный редактор А. Э. Симановский

Ответственный редактор С. А. Сосновцева

Редактор Т. В. Воронина

Переводы на английский язык Е. В. Мишенькина

Объем 8,75 п. л., 8,60 уч.-изд. л. Формат 70×100/16.

Заказ № 125. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 08.08.2024

Цена свободная

Издатель

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

150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1.

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

Адрес типографии: 150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44