

Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина,  
Т.Ю. Сунько и др.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ  
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Монография*

Москва

2025

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ- ДЕФЕКТОЛОГОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Монография*

Москва 2025

**УДК 378**

**ББК 74.5**

**A 43**

**Рецензенты:**

*Кондратьева С.Ю.*, доктор психологических наук,  
профессор кафедры логопедии института дефектологического образования  
и реабилитации ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена.

*Ермолова Т.В.*, кандидат психологических наук, профессор,  
заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии ФГБОУ ВО МГППУ.

**A 43      Актуальные вопросы подготовки учителей-дефектологов в системе высшего образования:** Монография / Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина, Т.Ю. Сунько и др. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. — 152 с.— Текст: непосредственный.

**ISBN 978-5-94051-361-2**

В коллективной монографии рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки и становления учителей-дефектологов в системе высшего образования.

Монография предназначена для студентов-дефектологов по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» факультета «Клиническая и специальная психология». Материалы монографии реализуются в обязательной части учебного плана основной профессиональной образовательной программы высшего образования УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» Министерства просвещения Российской Федерации.

**УДК 378**

**ББК 74.5**

**ISBN 978-5-94051-361-2**

© Коллектив авторов, 2025

© ФГБОУ ВО «Московский государственный  
психолого-педагогический университет», 2025

# **СОДЕРЖАНИЕ**

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ .....</b>	5
<b>РАЗДЕЛ 1</b>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ГОЛОСА СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ	
<i>Е.Э. Артемова, В.Т.А. Сорокина .....</i>	7
<b>РАЗДЕЛ 2</b>	
АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ДИАГНОСТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
<i>Л.А. Тишина, А.И. Богданова .....</i>	20
<b>РАЗДЕЛ 3</b>	
ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
<i>Т.Ю. Сунько .....</i>	36
<b>РАЗДЕЛ 4</b>	
ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ПРОХОЖДЕНИЮ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ И ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ В ФОРМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО (ДЕМОНСТРАЦИОННОГО) ЭКЗАМЕНА	
<i>А.М. Данилова, Е.В. Подвальная .....</i>	46
<b>РАЗДЕЛ 5</b>	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГРУППОВАЯ СУПЕРВИЗИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПРОХОЖДЕНИЮ ПРАКТИКИ И ДЕМОЭКЗАМЕНА	
<i>Ю.А. Труханова .....</i>	74

**РАЗДЕЛ 6**

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ СЛОЖНОСТИ ТЕКСТОВ  
ПРИ ОСВОЕНИИ СТУДЕНТАМИ-ДЕФЕКТОЛОГАМИ ТЕХНОЛОГИЙ  
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

*Л.А. Тишина* ..... 83

**РАЗДЕЛ 7**

ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
ОЛИГОФRENOPEDAGOGOV В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*И.В. Евтушенко, А.И. Евтушенко* ..... 97

**РАЗДЕЛ 8**

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ  
«СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»

*Е.Е. Антонова, Е.А. Васильева, А.С. Калмыкова* ..... 114

**РАЗДЕЛ 9**

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-  
ДЕФЕКТОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Н.Ю. Борякова* ..... 127

**РАЗДЕЛ 10**

РЕШЕНИЕ ПРОФИЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ОБУЧАЮЩИХСЯ  
ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ПРОВЕДЕНИЮ ДЕМОЭКЗАМЕНА

*Н.А. Акимова* ..... 134

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ** ..... 151

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

Для успешной реализации основной профессиональной образовательной программы высшего образования (уровень бакалавриата) по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», направленность программ «Логопедия», «Сурдопедагогика», «Педагогическая поддержка детей с трудностями обучения», подготовлена коллективная монография «Актуальные вопросы подготовки учителей-дефектологов в системе высшего образования» с целью формирования у студентов-дефектологов представлений о единстве содержания и структуры профессиональной деятельности. Монография отражает взаимосвязь теории и практики профессиональной подготовки в условиях формирования национальной системы высшего образования.

Основная профессиональная образовательная программа высшего образования «Обучение и воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» на уровне бакалавриата включает освоение студентами-дефектологами следующих компетенций, на становление которых и направлена монография:

УК-6 способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни;

УК-4 способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(-ых) языке(-ах);

ОПК-3 способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;

ОПК-6 способен использовать в профессиональной деятельности психолого-педагогические технологии, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Новые модели подготовки студентов-дефектологов предъявляют требования, с одной стороны, к профессиональной идентичности в разных институциональных условиях формирования национальной системы высшего образования,

а с другой — к теоретической и практической готовности будущих дефектологов к профессиональной деятельности по направлениям профильной дефектологической подготовки. Поскольку при недостаточной готовности к профессиональной деятельности самостоятельное формирование профессиональных важных качеств затруднено, это определяет необходимость рассмотрения современных актуальных вопросов профессиональной подготовки и становления учителей-дефектологов в системе высшего образования.

Коллективная монография «Актуальные вопросы подготовки учителей-дефектологов в системе высшего образования» включает 10 разделов. В первом разделе уделяется внимание профессиональным качествам голоса студентов-дефектологов; во втором разделе приводится анализ профессиональных задач при диагностике нарушений письма у младших школьников; третий раздел посвящен готовности студентов-дефектологов к учебно-профессиональной деятельности; в четвертом и пятом разделах рассматриваются профильные вопросы подготовки студентов-дефектологов к прохождению промежуточной и итоговой аттестации в форме профессионального (демонстрационного) экзамена; в шестом разделе характеризуется системный подход к оценке сложности текстов при освоении студентами-дефектологами технологий коррекционно-развивающего обучения; в седьмом разделе описывается технология образования обучающихся с умственной отсталостью; восьмой раздел посвящен практической подготовке как средству профессионального самоопределения студентов, обучающихся по направлению специальное (дефектологическое) образование; в девятом разделе раскрывается практико-ориентированный подход к подготовке обучающихся по программе магистратуры «Коррекционно-развивающие технологии в дошкольном образовании»; в десятом разделе решаются профильные профессиональные задачи по формированию слоговой структуры слова у обучающихся при подготовке к проведению демоэкзамена.

## РАЗДЕЛ 1

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ГОЛОСА СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

**Артемова Ева Эдуардовна,**  
*кандидат педагогических наук, профессор кафедры*  
**«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ**  
**Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна,**  
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры*  
**«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ**

К.С. Станиславский утверждал: «Слово человека имеет смысл и звук. Слушайте смысл — и вы не узнаете человека, слушайте звук — и вы узнаете человека».

Психологи указывают, что эффективность коммуникации на 55% зависит от визуальных представлений, связанных с внешним видом, выразительности поз, мимики, жестов говорящего, на 38% обеспечивается качеством голоса, модулированностью, использованием пауз, четкостью и акцентностью речи и только на 7% определяется семантикой произносимых слов.

Голос имеет большое значение для лиц голосо-речевых профессий, в особенности для педагогов. Даже минимальные нарушения функционирования голосового аппарата могут вызвать у специалистов большие трудности в их профессиональной деятельности. В сложных случаях возможно возникновение временной нетрудоспособности, а нарушения голоса, которые сохраняются в течение длительного времени, могут привести даже к профессиональной непригодности.

В международной классификации Союза европейских фониатров в 1979 году специальность педагога была отнесена в группу профессий с высокими требованиями к качеству голоса.

И.А. Лебедев отметил, что педагоги более подвержены голосовой патологии, чем другие профессиональные категории. Согласно статистическим исследованиям И.А. Лебедева, Н.В. Оленчик, О.С. Орловой и других, каждый четвертый педагог имеет нарушения голосового аппарата. О.С. Орлова указывает, что «по данным отечественных и зарубежных авторов 30—40% учителей, вос-

питателей страдают различными расстройствами голоса, а у начинающих педагогов они достигают 55%. Для этой категории людей голос является не только средством коммуникации, но и социально значимой категорией, инструментом, обеспечивающим профессиональную деятельность»<sup>1</sup>.

В настоящее время в соответствии с приказом № 29н от 28 января 2021 г. «Об утверждении Порядка проведения обязательных предварительных и периодических медицинских осмотров работников, предусмотренных частью четвертой статьи 213 Трудового кодекса Российской Федерации, перечня медицинских противопоказаний к осуществлению работ с вредными и (или) опасными производственными факторами, а также работ, при выполнении которых проводятся обязательные предварительные и периодические медицинские осмотры» ежегодный медицинский осмотр учителей должен включать исследование горла методом непрямой ларингоскопии, таким образом осуществляется контроль за состоянием голосовой функции педагогов.

В программе бакалавриата «Обучение и воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» представлены несколько модулей, в рамках которых студенты знакомятся с нарушениями голосовой функции у детей, подростков и взрослых, а также осваивают технологии преодоления указанных нарушений. Модуль № 12 «Нарушение фонационного оформления высказывания» содержит раздел «Ринолалия. Дисфония». В модуль 16 «Технологии работы с детьми с нарушениями речи» включен раздел «Технологии формирования произносительных умений и навыков». В процессе освоения указанных разделов модулей происходит знакомство студентов с компонентами, обеспечивающими интонационную выразительность речи: силой голоса, высотой голоса, мелодикой, тембром и др. Студенты осваивают приемы диагностики компонентов голосовой функции, подбирают необходимые методы и приемы для коррекции нарушений просодических компонентов.

С целью профилактики заболеваний голосового аппарата, а также обучения студентов методам обследования голосового аппарата в рамках курса ежегодно проводится экспресс обследование голоса студентов-логопедов.

Модуль № 12 изучается в четвертом семестре. Проведение обследования состояния голосовой функции именно в этом семестре объясняется, с одной стороны, тем, что студенты уже осведомлены о важности голоса для лиц голо-

---

<sup>1</sup> Орлова, О.С. Нарушения голоса: учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: Астрель. 2008. 224 с. (Высшая школа).

со-речевых профессий, имеют представление о разнообразии профессиональных заболеваний, а с другой стороны, имеют возможность преодолеть выявленное нарушение и заняться формированием профессионального голоса педагога.

Практические занятия по обследованию состояния голоса построены таким образом, что студент может выступить и в роли фонопедагога, и в роли обследуемого. На наш взгляд, это позволяет сформировать у обучающихся учебно-познавательные компетенции, предполагающие развитие знаний о методах и приемах обследования голосовой функции. Кроме того, формируются компетенции личностного самосовершенствования, предполагающие выработку у обучающихся навыков личностного, физического, эмоционального и профессионального самосовершенствования.

Студенты учатся проведению экспресс-обследования состояния голоса с помощью своих одногруппников, выступающих в роли обследуемых. Таким образом происходит формирование у обучающихся навыков проведения обследования голосовой функции на основе объективных и субъективных педагогических методов обследования.

Обследование проводится по четырем направлениям:

1. Объективное исследование состояния голосовой функции.
2. Субъективное исследование состояния голосовой функции.
3. Самооценка голоса.
4. Сравнение характеристик собственного голоса с характеристиками идеального голоса педагога.

Первые два направления реализуются в рамках семинарских занятий, третье и четвертое — в рамках домашних заданий, с последующей проверкой результатов и их анализом на семинарских занятиях.

При проведении обследования голосовой функции объективными методами исследования использовались две методики — измерение времени максимальной фонации (ВМФ) и определение коэффициента с/з. Рассмотрим их подробнее.

## **1. Измерение времени максимальной фонации (ВМФ)**

**Цель:** оценка работы фонаторной и дыхательной функции гортани, оценка выносливости голоса, определение правильного использования голосового аппарата и его функционального состояния.

**Оборудование:** электронный секундомер, беруши.

*Ход проведения.* Студент делает вдох, задерживает на некоторое время дыхание, а затем максимально долго без напряжения произносит гласный звук в удобной тональности. Интенсивность и тональность произносимого звука не должна вызывать у обследуемого дискомфорт. ВМФ определяется с помощью электронного секундомера. Для обеспечения объективности показатель измеряют 3 раза, и затем выбирается максимальное значение. Исследование проводится последовательно по гласным А, О, И.

*Инструкция:* «Сделай вдох, задержи на некоторое время дыхание, а затем максимально долго произноси звук “А”».

Затем исследование повторяется со всеми гласными.

## **2. Определение коэффициента «с/з»**

*Цель:* оценить функциональное состояние голосовых складок.

*Оборудование:* электронный секундомер, беруши.

*Ход проведения.* Студент делает вдох, задерживает на некоторое время дыхание, а затем максимально долго без напряжения произносит звук «С», проводится три измерения. Затем студент произносит звук «З» в удобной тональности, проводится три измерения. Интенсивность и тональность произносимого звука не должна вызывать у обследуемого дискомфорт. ВМФ определяются с помощью электронного секундомера. Затем из трех измерений выбираются максимальные показатели времени фонации звуков «С» и «З». После чего ВМФ звука «С» делится на ВМФ звука «З».

*Инструкция 1:* «Сделай вдох, задержи на некоторое время дыхание, а затем максимально долго произноси звук “С”».

*Инструкция 2:* «Сделай вдох, задержи на некоторое время дыхание, а затем максимально долго произноси звук “З”».

Для реализации второго направления исследования используются также два метода — стандартизированная шкала N. Yanagihara и разработанная нами шкала оценки тембра голоса на основе критериев оценки Е.С. Алмазовой. Рассмотрим подробнее данные методики.

Исследование по шкале N. Yanagihara проводилось на основе стихотворного текста. За основу была взята степень охриплости голоса.

## **3. Оценка степени охриплости голоса по шкале N. Yanagihara**

0 баллов — нормальный голос;

1 балл — глухой голос;

- 2 балла — легкая степень охриплости;
- 3 балла — средняя степень охриплости;
- 4 балла — тяжелая степень охриплости;
- 5 баллов — афония.

*Цель:* оценить качество голоса, степень охриплости голоса.

*Лексический материал:* стихотворный текст.

*Ход проведения:* студенту предлагается прочесть стихотворный текст, после чего производится оценка качества голоса согласно шкале N. Yanagihara.

*Инструкция:* «Прочитайте стихотворение вслух четко и выразительно. Следите за тем, чтобы голос был естественным и расслабленным».

#### **4. Оценка тембра голоса по Е.С. Алмазовой**

*Цель:* оценить тембр голоса, выявить его нарушения.

*Оборудование:* не требуется.

*Ход проведения:* исследование особенностей тембра голоса проводится акустическим методом во время беседы с обследуемым, а также при наблюдении за ответами студента на лекциях и семинарах.

#### **5. Самооценка голоса**

Самооценка голоса представляется самым сложным в реализации направлением исследования, поскольку большинство студентов при оценке собственного голоса пытаются воспользоваться помощью друзей, семьи и сокурсников, что противоречит цели исследования. Рассмотрим подробнее методику исследования.

*Цель:* изучение собственного голоса, выявление его положительных и отрицательных характеристик.

*Оборудование:* лист бумаги, ручка.

*Ход выполнения.* Студенту предлагается, находясь в тихом помещении, записать на диктофон прочитанное им стихотворение либо какой-либо отрывок из книги. Затем прослушать запись несколько раз и записать 10 положительных и 10 отрицательных качеств услышанного голоса.

*Инструкция:* «Запиши на диктофон, как ты читаешь стихотворение (отрывок из книги), и определи 10 положительных и 10 отрицательных качеств услышанного голоса».

Тут необходимо заметить, что многие студенты оценивали не только качество голоса, но также качество дикции.

На четвертом этапе исследования происходила оценка соответствия голоса студентов профессиональному голосу педагога.

Для реализации данного направления исследования студентам предлагали описать идеальный голос педагога, выделив 10 самых необходимых качеств. Эффективнее всего данную работу производить в рамках семинарских занятий, так как не всегда студенты выделяют основные качества голоса, смешивают качества речи и голоса, могут присоединить личностно-психологические характеристики.

После выделения и описания основных характеристик профессионального голоса педагога студенты сравнивают выделенные ими положительные и отрицательные качества собственного голоса и определенные на семинаре характеристики «идеального профессионального голоса педагога». Затем они определяют, насколько их голос соответствует профессиональному голосу педагога, то есть какие характеристики профессионального голоса совпадли с характеристиками их собственного голоса.

С целью анализа состояния голосовой функции студентов, будущих логопедов, приведем сравнение данных, полученных в 2022 и 2024 годах.

По результатам обследования в 2022 году были выделены три группы обучающихся по степени нарушения голосовых компонентов: с низкой, средней и высокой степенью нарушения. В группу с низкой степенью нарушения голоса вошли пятеро студентов, средняя степень выраженности нарушений голоса была выявлена у 13 человек, высокая степень нарушения — у двух обучающихся.

Голоса студентов первой группы обладают выносливостью, подвижностью, выразительностью и звонкостью. Для второй группы характерны сниженная выносливость голоса, слабая подвижность силы и высоты голоса, но выразительный и насыщенный тембр голоса. У двух человек, вошедших в третью группу, хорошо сформирован только тембр голоса, а сила и высота не обладают гибкостью, голос слабый, не выносливый.

Приведем количественные показатели времени максимальной фонации (табл. 1) и коэффициента «с/з» (табл. 2).

Таблица 1

**Распределение студентов по результатам измерения ВМФ (2022 г.)**

Число студентов с ВМФ, соответствующим норме (> 20 сек)	Процентное соотношение	Число студентов с ВМФ ниже нормы (< 20 сек)	Процентное соотношение
7	35%	13	65%

Таблица 2

**Распределение студентов по результатам расчета коэффициента «с/з» (2022 г.)**

Число студентов	Значение коэффициента «с/з»					
	< 0,9	Процентное соотношение	> 1,1	Процентное соотношение	0,9—1,1 (норма)	Процентное соотношение
Всего						
20	11	55%	2	10%	7	35%

Приведенные результаты показывают, что примерно две трети обследованных в 2022 году студентов имеют те или иные отклонения в голосовой функции. Соответственно, они попадают в группу риска по возникновению профессиональных нарушений голоса.

В 2024 году были получены следующие данные.

При исследовании голоса методом измерения времени максимальной фонации результаты показали, что у 7,5% студентов ВМФ составило менее 20 секунд, что свидетельствует о склонности к дисфункции голосовых складок. У остальных 92,5% студентов, принимавших участие в исследовании, показатели ВМФ в норме, что говорит о нормальном фонационном дыхании, хорошей выносливости голоса, а также об умении рационально использовать воздух при выдохе, что является основой красивой речи (табл. 3).

Таблица 3

**Распределение студентов по результатам измерения ВМФ (2024 г.)**

Число студентов с ВМФ, соответствующим норме (> 20 сек)	Процентное соотношение	Число студентов с ВМФ ниже нормы (< 20 сек)	Процентное соотношение
24	92,3%	2	7,7%

При расчете коэффициента «с/з» наиболее многочисленной (53,8%) оказалась группа студентов со средним значением: от 0,9 до 1,1 (табл. 4).

Таблица 4

**Распределение студентов по результатам расчета коэффициента «с/з» (2024 г.)**

Число студентов	Значение коэффициента «с/з»					
	< 0,9	Процентное соотношение	> 1,1	Процентное соотношение	0,9—1,1 (норма)	Процентное соотношение
Всего	9	34,6%	3	11,6%	14	53,8%
26						

При анализе голоса с помощью шкалы N. Yanagihara самой многочисленной оказалась группа студентов с нормальным или глухим голосом, что составляет 93%. У студентов из этой группы 88% имеют нормальный голос, приятный на слух, голос звучит естественно звучно, с соответствующей модуляцией, в том числе включая высоту и громкость. 5% студентов из данной группы имеют глухой, тихий голос.

Из общего числа респондентов 7% имеют легкую степень охриплости — незначительные изменения в тембре и высоте голоса, а также небольшую осиплость голоса, хрипоту.

Для оценки результатов обследования тембра голоса использовалась адаптированная шкала оценки голоса Е.С. Алмазовой. Данная шкала была разработана автором для оценки тембра детей с нарушением голоса и адаптирована нами для оценки тембра голоса студентов.

По результатам обследования тембра голоса по методике Е.С. Алмазовой выявлено, что самой многочисленной оказалась группа студентов-дефектологов с нормальным голосом, что составляет 78%. У студентов из этой группы тембр не имел патологических отклонений. 22% студентов имеют легкую степень

нарушения тембра голоса. Из числа этих студентов 10% имеют назализованный тембр, 7% — «писклявый» тембр голоса, 5% — крикливый тембр голоса.

В числе наиболее важных профессиональных качеств голоса студенты чаще всего выделяли такие характеристики, как выразительность, четкость, тембр, выносливость, сила, громкость. Лишь в единичных случаях упоминались такие качества, как гибкость, благозвучность, интонационная выразительность, полетность, темп, чистота голоса и диапазон.

Выносливость (83%) и выразительность (80%) оказались самыми распространенными качествами голоса среди студентов. Это может отражать их способность к длительной речевой активности без утомления и уверенность в использовании голоса для передачи различных эмоций и акцентов в спектре своих образовательных и профессиональных задач.

Звучность (72%), благозвучность (63%) и чистота (65%) также являются широко распространенными качествами. Это указывает на то, что многие студенты обладают приятным и ясным тоном голоса, что является важным аспектом для эффективного общения и работы с детьми.

Гибкий (28%) и громкий (27%) голоса имеются у меньшего числа студентов, но все же достаточно распространены, что может быть связано с умением адаптировать свой голос к различным ситуациям и способностью быть услышанным в шумных условиях.

Качества, такие как высокий (43%), полетный (37%), бархатистый (35%), могут указывать на разнообразие тембров и стилей речи среди студентов, что полезно для работы с различными группами детей.

Менее распространенными качествами оказались звонкий (17%), низкий (12%), гнусавый (10%), бодрый (10%), невыразительный (10%), монотонный (15%) голос. Редко встречающиеся качества, такие как писклявый (7%), глухой (7%), тихий (7%), хриплый (2%), сиплый (5%), слабый (7%), могут представлять определенные трудности для студентов в их будущей профессиональной практике. Такие характеристики могут потребовать дополнительной работы над голосом или специальных техник, чтобы улучшить эффективность общения.

Исследование самооценки состояния голоса среди студентов дало возможность оценить, насколько точно, соответствующе и осознанно они подходят к оценке своих голосовых качеств.

При проведении четвертого этапа исследования мы позволяли студентам не разглашать количество совпадений качеств собственного голоса и «иде-

ального голоса педагога». На наш взгляд, открытое обсуждение соответствия качеств голоса конкретного студента «идеальному профессиональному голосу», является некорректным, но, в большинстве случаев, студенты подходили к преподавателю с просьбой личной беседы по поводу состояния голоса и возможностей его совершенствования.

В случае личного обращения студента мы предлагаем ему пройти медицинское обследование гортани с целью уточнения диагноза и обратиться к фонопедагогу, также нами разработаны «Правила гигиены голоса» и «Памятка о сохранении голоса», которые, по желанию, выдаются всем студентам факультета.

Для того, чтобы студенты смогли развить качество голоса, на семинарских занятиях их знакомили с различными типами упражнений: для снятия мышечного зажима, дыхательными, направленными на овладение смешанно-диафрагмальным типом дыхания, упражнения для выработки сильного звучного голоса.

Остановимся на некоторых примерах упражнений.

### **Упражнения на снятие мышечных зажимов**

*Упражнение «Соня».*

*Исходное положение (ИП): сидя на стуле.*

*Ход выполнения.* Студент сидит на стуле, максимально напрягая все мышцы тела, затем на счет от 1 до 10 последовательно расслабляет мышцы головы и шеи, мышцы плеч, мышцы рук, живота, бедер, ног, и «сбрасывает» корпус тела вниз, пытаясь добиться максимального расслабления всех мышц тела.

*Упражнение «Веревка» (варианты данного упражнения описывались в методиках А.М. Бруссер, М.П. Оссовской, А.Н. Стрельниковой и др.).*

*ИП:* встать прямо, ноги на ширине плеч, руки в стороны, мышцы тела максимально напряжены.

*Ход выполнения.* По команде преподавателя студент расслабляет кисти рук, затем руки до локтя, затем сбрасывает руки вниз, затем последовательно расслабляются мышцы головы и шеи, груди, спины, живота и т. д. В конце происходит полное расслабление всех мышц тела.

### **Упражнения на дыхание**

Вслед за А.М. Бруссер, О.С. Орловой, М.П. Оссовской мы считаем, что наиболее продуктивным типом дыхания для лиц голосо-речевых профессий будет дыхание через нос с последующим распределением воздуха в нижней

части корпуса, то есть смешанно-диафрагмальный тип дыхания. При проведении следующих упражнений необходимо контролировать равномерность и плавность носового вдоха, расширение грудной клетки, сокращение диафрагмы. Также важным моментом является отсутствие мышечных зажимов в шейно-плечевом отделе.

#### **Упражнение «Паровоз».**

*ИП:* стоя, ноги на ширине плеч, одна рука лежит на нижнем отделе грудной клетки, контролируя ее расширение.

*Ход выполнения.* Обучающийся делает глубокий, равномерный вдох носом, затем после паузы (2—3 сек) делается несколько плавных, равномерных выдохов: «Пф-пф-пф».

#### **Упражнение «Приятный запах».**

*ИП:* стоя или сидя.

*Ход выполнения.* Обучающийся делает 3—4 коротких вдоха носом, с одновременным поворотом головы в шейном отделе, т. е. вдох справа, вдох прямо, вдох слева. Затем, после паузы (2—3 сек), делается длительный выдох через рот на «ффф». После выдоха необходимо расслабить мышцы и проверить отсутствие мышечных зажимов в шее, груди, мышцах живота.

### **Упражнения на постановку голоса**

Студенту предлагается определить наиболее комфортную тональность звучания собственного голоса, а также попробовать определить собственный динамический диапазон речевого голоса.

С этой целью обучающемуся предлагается «пройти по звуковой лестнице», опираясь на звук «М». Сначала находится самое низкое звучание голоса, затем на каждой ступеньке тональность звука повышается, пока не будет достигнут максимально высокий звук голоса.

Необходимо отметить, что при первоначальном выполнении данного упражнения студенты больше настроены попробовать найти границы диапазона, чем определить наиболее комфортную тональность, а также упускают необходимость следить за правильностью вдоха, поэтому после того, как упражнение усвоено на семинарских занятиях, дальнейшую работу студентам предлагается проводить дома, при отсутствии отвлекающих факторов.

После того, как студент находит наиболее комфортное звучание собственного голоса, работа по его развитию продолжается по общепринятой мето-

дике — введение голоса в открытые, затем закрытые слоги, затем слова, слово-сочетания.

Специально подобранные упражнения помогают обучающимся развивать фонационное дыхание, готовят голосовой аппарат к овладению техникой голосообразования, а также формируют навыки правильного образования голоса. Для будущих педагогов важно овладеть техникой речи, основами фонационного дыхания, расширить диапазон голоса и выработать его выносливость.

Таким образом, анализ результатов исследования голосовой функции студентов позволяет сделать следующие выводы:

1. Студенты осознают важность голоса в их педагогической деятельности, они обладают значительными знаниями о качествах голоса, необходимых для учителя-дефектолога.
2. Нарушения голоса довольно широко распространены среди участвовавших в исследовании студентов.
3. У студентов недостаточно сформированы знания о методах профилактики нарушений голоса, поэтому в настоящее время разрабатываются методические рекомендации по профилактике нарушений голоса.
4. Большинство студентов обладают качествами голоса, соответствующими требованиям к голосу педагогов.
5. Проведенное исследование показало необходимость проведения специальных занятий, направленных на постановку и автоматизацию профессионального голоса студентов-дефектологов, а также на разъяснение мер профилактики голосовых расстройств у лиц голосо-речевых профессий.

### **Список литературы**

1. Алмазова, Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей // Е.С. Алмазова, под общ. ред. Г.В. Чиркиной. М.: Айрис-пресс, 2005.
2. Артемова, Е.Э. Расширение спектра компетенций педагога для решения профессиональных задач в условиях инклюзивного образования / Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина // Современные стратегии в образовании: анализ международных практик, национальных традиций и направлений изменений: Сборник научных материалов международного форума, Ярославль, 2—3 марта 2023 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2023. С. 15—20.
3. Артемова, Е.Э. Формирование личностных и профессиональных ориентиров у студентов гуманитарного профиля / Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина // Молодежные инициативы

- как основа развития гражданского общества в Российской Федерации: региональный и местный уровни: II Всероссийская научно-практическая конференция молодых ученых, Москва, 1 декабря 2016 года. М.: ООО «Издательство «Спутник+», 2017. С. 109—112.
4. Калмыкова, А.С. Изучение самооценки голоса у педагогов / А.С. Калмыкова, А.В. Морозова // Наставничество в педагогической и научной деятельности: исследования и практики: тезисы конференции, Москва, 2—3 ноября 2023 года. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. С. 388—392.
5. Орлова, О.С. Комплексный персонифицированный подход в реабилитации больных с дисфониями / О.С. Орлова, П.А. Эстрова, А.С. Калмыкова // Современные технологии в диагностике и лечении патологии гортани и смежных дисциплинах: Сборник статей межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, посвященной 40-летию Омского фониатрического центра, Омск, 7—8 апреля 2016 года / Редакторы: Ю.А. Кротов, К.И. Нестерова. Омск: Омский государственный медицинский университет, 2016. С. 51.
6. Орлова, О.С. Нарушения голоса: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.С. Орлова. М.: Астрель, 2008. 224 с. (Высшая школа).
7. Салахова, А.С. Изучение компонентов голосовой функции студентов-дефектологов / А.С. Салахова, Е.Э. Артемова // Наставничество в педагогической и научной деятельности: исследования и практики: тезисы конференции, Москва, 2—3 ноября 2023 года М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. С. 854—859.
8. Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями: Монография / Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина, Т.Ю. Сунько и др. М.: Издательство Московского государственного психолого-педагогического университета, 2024. 186 с.
9. Сорокина, В.А. Взаимодействие психолога и логопеда в работе с детьми с церебральным параличом / В.А. Сорокина, Л.М. Федотовских // Коррекционная педагогика: теория и практика, 2005, № 2. С. 22—23.
10. Сорокина, В.А. Особенности детской самооценки голоса / В.А. Сорокина, М.А. Адильжанова // Вопросы психического здоровья детей и подростков, 2023. Т. 23, № 4. С. 65—73.
11. Soldatskiy, Yu.L. The structure of hoarseness in children / Yu.L. Soldatskiy, A.I. Asmanov, V.A. Sorokina // Phoniatrics — an interdisciplinary specialty: XXVII Congress of the Union of the European Phoniatricians, Moscow, Russia, October 2—5 2014. Moscow, Russia: Union of the European Phoniatricians, 2014.

## РАЗДЕЛ 2

# АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ДИАГНОСТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тишина Людмила Александровна,  
кандидат педагогических наук, профессор кафедры  
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ  
Богданова Анастасия Ивановна,  
преподаватель кафедры  
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Письменная речь с позиции междисциплинарного подхода к анализу базовых компонентов ее формирования требует высокого уровня произвольности. Важнейшим условием готовности ребенка к овладению грамотным письмом являются определенный уровень сформированности аналитико-синтетической деятельности на уровне фонологической, фонетической, морфологической, синтаксической и других систем языка.

В психолого-педагогических исследованиях при анализе механизмов осуществления акта письма уделяется особое внимание артикуляционному кинестетическому анализу (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, З.А. Репина, О.А. Токарева и др.), подчеркивается необходимость сохранности зрительных и мнестических процессов, значение сукцессивных функций (Л.С. Выготский, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия и др.).

Несомненно, что при оказании логопедической помощи обучающимся с нарушениями письма необходимо опираться на комплексный междисциплинарный подход, учитывая состояние речевых и неречевых функций в структуре дефекта младших школьников с трудностями в обучении.

Проектирование и отбор содержания рациональной и эффективной методики, определяющей специфику коррекционно-развивающей работы, возможны только на основе синтеза лингвистических, психолого-педагогических и психофизиологических представлений о базисе формирования навыка письма: усвоении общей системы языка, правил написания (кодировки зна-

ков — перевод звуков в буквы), орфографических правил, лексико-грамматических закономерностей и др. При формировании навыка письма необходимо учитывать и содержание учебной деятельности, и исходный учебный материал, который должен соответствовать индивидуально-типологическим и возрастным особенностям ребенка (Н.Н. Алгазина, Д.Н. Богоявленский, Н.И. Жинкин, С.Ф. Жуйков, Л.К. Назарова и др.).

В отечественной психолого-педагогической литературе под специфическими нарушениями письма подразумевают дисграфию и дизорфографию. Эти нарушения противопоставляются, а основными критериями для их разграничения являются принципы русского письма, которые нарушаются в том или ином случае (Р.И. Лалаева). Вопросы диагностики и степень распространенности дисграфии и дизорфографии у учащихся младших классов рассматриваются в работах О.И. Азовой, М.С. Грушевской, Л.Н. Ефименковой, А.Н. Корнева, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищеповой, И.Н. Садовниковой и др. Сопоставляя дисграфию и дизорфографию, А.Н. Корнев предполагает, что в основе этих нарушений лежит несформированность метаязыковых навыков. Более того, в работах М.С. Грушевской, Р.Е. Левиной, И.Н. Садовниковой и др. отмечается зависимость между уровнем освоения лексико-грамматических средств языка, спецификой речевого развития и состоянием орфографических навыков.

Поскольку к основным критериям русского письма относят графику и орфографию (Л.Р. Зиндер, А.Р. Лурия, Л.В. Щерба и др.), то все ошибки по типу буквенных смешений можно разделить на две группы: дисграфические — ошибки в обозначении букв, являющихся графически сходными или обозначающими фонетически близкие звуки; дизорфографические — ошибки в написании букв (в словах или морфемах) в зависимости от принципа русской графики.

Широко известно, что вопросы диагностики и коррекции специфических ошибок письма связаны с изучением причин и механизмов возникновения подобных нарушений. Определение характера ошибки позволяет установить ее причину, а значит выявить условия, определяющие эффективность коррекционной работы. При определении методов и приемов коррекционной работы учителю-логопеду необходимо учитывать специфику формирования графических и орфографических навыков, тем самым отграничивая нарушения от сходных состояний.

Учитывая тот факт, что на сегодняшний день нет единых требований для определения возраста и этапа школьного обучения в диагностике нарушений письма, следует отграничивать ошибки у обучающихся на разных этапах формирования навыка письма, учитывать возможности овладения техникой письма и рассматривать сходные нарушения как «трудности в овладении навыком письма» и «нарушение письма по типу дисграфии».

Согласно «Примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность», утвержденного Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-75 (ред. от 06.04.2021), задачами Организации по оказанию логопедической помощи являются:

- организация и проведение логопедической диагностики с целью своевременного выявления и последующей коррекции речевых нарушений обучающихся;
- организация проведения логопедических занятий с обучающимися с выявленными нарушениями речи;
- организация пропедевтической логопедической работы с обучающимися по предупреждению возникновения возможных нарушений в развитии речи, включая разработку конкретных рекомендаций обучающимся, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам;
- консультирование участников образовательных отношений по вопросам организации и содержания логопедической работы с обучающимися.

Логопедическая диагностика в образовательной организации осуществляется не менее двух раз в год, включая входное и контрольное диагностические мероприятия продолжительностью не менее 15 календарных дней каждое. Входное и контрольное диагностические мероприятия подразумевают проведение общего срезового обследования обучающихся, обследование обучающихся по запросу родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, педагогических работников, углубленное обследование обучающихся, имеющих нарушения устной и (или) письменной речи и получающих логопедическую помощь с целью составления или уточнения плана коррекционной работы учителя-логопеда, и другие варианты диагностики, уточняющие речевой статус обучающегося.

Традиционно (О.А. Величенкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина и др.) выделяют три критерия, позволяющих сделать вывод о наличии нарушений письма у младших школьников:

1. Наличие специфических ошибок письма, обусловленных нарушением фонетического принципа русского письма.
2. Частотность специфических ошибок и их повторяемость. Несмотря на то, что в литературе нет единых требований к количественному составу ошибок, следует помнить, что более простые виды письменных работ (например, списывание) могут быть выполнены ребенком практически безошибочно.
3. Стойкость специфических ошибок, когда они должны обнаруживаться во всех видах письменных работ на протяжении длительного времени.

В настоящее время отсутствуют и единые представления о классификации нарушений письма. В современной науке существует несколько подходов к определению типа нарушения письма, предложено несколько классификаций дисграфии у младших школьников. Наряду с общепринятой классификацией, разработанной сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, существует ряд альтернативных классификаций, в основу которых положен разный принцип дифференциации нарушений. Для реализации комплексного подхода к диагностике нарушений письма (в частности, дисграфии) нами была разработана речевая карта. Направления исследования составлены таким образом, чтобы у учителя-логопеда была возможность оценить состояние высших психических функций, являющихся базой для формирования навыка письма. Особое внимание уделено диагностике различных компонентов языковой деятельности, что определяет не только возможность трансформации и компиляции вариативных подходов к диагностике с учетом возраста, первичной речевой патологии, степени проявления изучаемого нарушения, но и с учетом возрастных и программных требований позволяет определить содержание приемов диагностики.

**РЕЧЕВАЯ КАРТА**

1. Дата обследования \_\_\_\_\_
2. Фамилия, имя \_\_\_\_\_
3. Возраст \_\_\_\_\_
4. Класс \_\_\_\_\_
5. Жалобы учителей \_\_\_\_\_
6. Анамнез общего и речевого развития \_\_\_\_\_
  
7. Состояние слуха и зрения \_\_\_\_\_
8. Общая характеристика речи (темп, внятность, сила голоса, дыхание) \_\_\_\_\_
  
9. Состояние артикуляционного аппарата \_\_\_\_\_
  
10. Звукопроизношение

	свистящие и шипящие									соноры			
	с	съ	з	зъ	ц	ш	ж	щ	ч	р	ръ	л	ль
изолированно													
в словах													
во фразах													
небные													
	г	гъ	к	къ	х	хъ	й	ы		м	мъ	н	нь
изолированно													
в словах													
во фразах													

11. Фонематические процессы
  - Фонематический слух \_\_\_\_\_
  - Выделение звука на фоне слова \_\_\_\_\_
  - Определение позиции звука в слове \_\_\_\_\_
12. Произношение слов сложной слоговой структуры \_\_\_\_\_
13. Состояние языкового анализа и синтеза \_\_\_\_\_
14. Состояние слухо-моторных координаций \_\_\_\_\_
15. Состояние речевого внимания и памяти \_\_\_\_\_
16. Состояние словарного запаса \_\_\_\_\_
17. Особенности грамматического строя речи \_\_\_\_\_
18. Состояние связной речи \_\_\_\_\_
19. Особенности психического развития \_\_\_\_\_
20. Состояние латералиты и ориентировки в пространстве \_\_\_\_\_

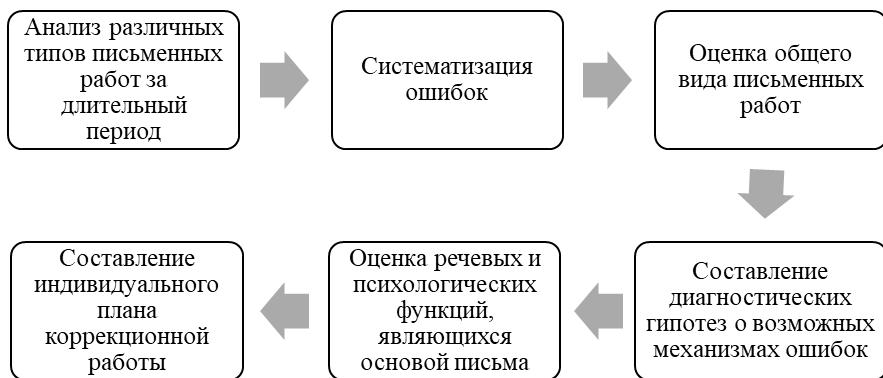
21. Состояние двигательной функции руки \_\_\_\_\_
  22. Особенности зрительного восприятия \_\_\_\_\_
  23. Особенности учебной деятельности (чтение, письмо) \_\_\_\_\_
  24. Наличие специфических ошибок \_\_\_\_\_

ПРЕДЛОЖЕНИЯ		Ошибки звукового анализа	Обозначение мягкости согласных	Смещения букв		АГРАММАТИЗМЫ
Отграничение речевых единиц	СЛОВА			По акусто-артикуляционному сходству	по кинетическому сходству	
ПРОПУСКИ	ВСТАВКИ	ПЕРЕСТАНОВКИ	ГЛАСНЫМИ 2-ГО РЯДА	ПЕРСПЕКТИВЫ СЛОВА	БУКВОЙ «б»	СЛОВООБРАЗОВАНИЯ
УПРОЩЕНИЕ СТРУКТУРЫ СЛОВА	ЗВОНКИЕ И ГЛУХИЕ ПАРНЫЕ СОГЛАСНЫЕ	СВИСТАЧИ-ШИСТИЯНИЕ	СОНОНЫ Ј-Р	АФОРИКАТЫ	ПЕРСЕВЕРАЦИИ	СОГЛАСОВАНИЯ
ГЛАСНЫМИ 2-ГО РЯДА	СВИСТАЧИ-ШИСТИЯНИЕ	СОНОНЫ Ј-Р	АФОРИКАТЫ	АНТИЦИТАЦИИ	УПРАВЛЕНИЯ	УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ

25. Заключение \_\_\_\_\_

26. Рекомендации \_\_\_\_\_

Важно отметить, что с практической точки зрения определить конкретный вид дисграфии зачастую не представляется возможным, так как симптоматика нарушений письма у одного учащегося может быть представлена разнообразными ошибками. Таким образом, в заключениях специалистов появляется термин «смешанная дисграфия», что, на наш взгляд, не является информативным для дальнейшего построения плана коррекционной работы. В основе становления навыка письма лежат как речевые, так и психологические, функциональные и физиологические предпосылки. При оценке навыка письма стоит также учитывать возрастные особенности учащегося и условия обучения (школьную программу, систематичность обучения, соответствие методике обучения и т. д.).



*Рис. 1. Алгоритм оценки навыка письма*

Если бы мы рассматривали какой-либо из видов дисграфии в изолированном варианте, то следовало бы определить необходимый и достаточный перечень разделов диагностики. Следует обратить внимание на то, что особенности учебной деятельности анализируются при диагностике любого вида нарушений письменной речи.

Вид дисграфии	Речевые компоненты диагностики	Неречевые компоненты диагностики
Артикуляционно-акустическая	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обследование артикуляционной моторики</li> <li>- обследование звукопроизношения</li> <li>- обследование фонематических процессов</li> <li>- обследование слоговой структуры слова</li> <li>- обследование просодических компонентов речи</li> <li>- обследование языкового анализа и синтеза</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обследование слухового внимания</li> <li>- обследование слуховой памяти</li> <li>- обследование слухового восприятия</li> <li>- обследование слухо-моторных координаций</li> <li>- обследование интеллектуальных операций</li> <li>- обследование мелкой моторики</li> <li>- обследование двигательной функции руки</li> </ul>
На почве нарушения фонематического распознавания (акустическая)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обследование фонематических процессов</li> <li>- обследование слоговой структуры слова</li> <li>- обследование просодических компонентов речи</li> <li>- обследование языкового анализа и синтеза</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обследование слухового внимания</li> <li>- обследование слухоречевой памяти</li> <li>- обследование слухового восприятия</li> <li>- обследование слухо-моторных координаций</li> <li>- обследование интеллектуальных операций</li> </ul>
На почве нарушения языкового анализа и синтеза	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обследование фонематических процессов</li> <li>- обследование слоговой структуры слова</li> <li>- обследование операций языкового анализа и синтеза</li> <li>- обследование словарного запаса</li> <li>- обследование грамматического строя речи</li> <li>- обследование связной речи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обследование речевого внимания и памяти</li> <li>- обследование интеллектуальных операций</li> <li>- обследование слухо-моторных координаций</li> </ul>

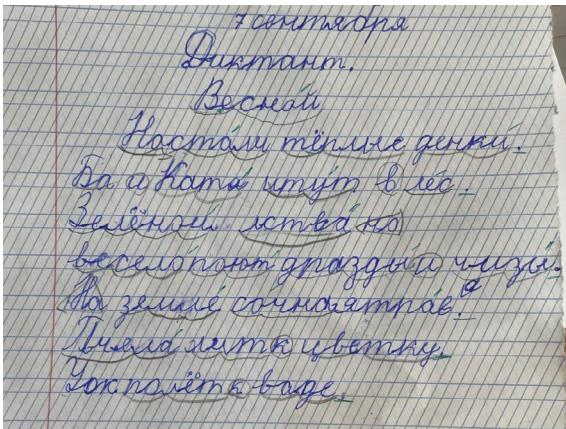
Аграмматическая	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обследование словарного запаса</li> <li>- обследование грамматического строя речи</li> <li>- обследование связной речи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обследование речевого внимания и памяти</li> <li>- обследование интеллектуальных операций</li> <li>- обследование пространственных представлений</li> </ul>
Оптическая	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обследование представлений о звуко-буквенных обозначениях</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обследование зрительного внимания</li> <li>- обследование зрительного восприятия</li> <li>- обследование зрительной памяти</li> <li>- обследование оптико-пространственных представлений</li> <li>- обследование предметного и буквенного гноэзиса</li> <li>- обследование латералиты</li> <li>- обследование двигательной функции руки</li> </ul>

Для выбора диагностических письменных работ необходимо руководствоваться не только видом дисграфии, но и требованиями программы обучения к содержанию и уровню освоения предметных результатов. Следует обращать внимание на то, что направления диагностики могут быть сформулированы одинаково для обследования разных видов дисграфии, а содержание используемых приемов будет отличаться в зависимости от механизмов и симптоматики того или иного нарушения.

Различные виды диагностических письменных работ необходимы для понимания, на уровне каких языковых единиц у ребенка появляются специфические ошибки и при каком виде работ они наиболее частотны. Полученные результаты необходимы для поэтапного построения коррекционной работы. Однако отметим, что только на основе проведенных диагностических письменных работ говорить о заключении «дисграфия» некорректно, также как и опираясь лишь на результаты контрольных и классных работ по русскому языку. Для подтверждения заключения необходимо проанализировать совокупность полученных диагностических результатов.

<b>Класс обучения</b>	<b>Виды дисграфии</b>	<b>Виды диагностических письменных работ</b>
1 класс (второе полугодие)	Выявление предрасположенности к дисграфии и определение «группы риска»	<p>Обследование проводится только на материале ранее изученных букв</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- списывание рукописного шрифта</li> <li>- перевод печатного в рукописный шрифт</li> <li>- запись слов и слогов на слух</li> <li>- деление слов на слоги</li> <li>- постановка ударения в словах</li> <li>- дифференциация гласных и согласных</li> <li>- составление звуковых схем слов</li> </ul>
2 класс	<ul style="list-style-type: none"> <li>- артикуляционно-акустическая</li> <li>- акустическая</li> <li>- на почве нарушения языкового анализа и синтеза</li> <li>- оптическая</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- списывание с рукописного шрифта</li> <li>- перевод печатного в рукописный шрифт</li> <li>- запись слов и предложений на слух</li> <li>- деление слов на слоги</li> <li>- постановка ударения в словах</li> <li>- дифференциация гласных и согласных</li> <li>- составление звуковых схем слов</li> <li>- работа с деформированным предложением</li> </ul>
3 класс	<ul style="list-style-type: none"> <li>- артикуляционно-акустическая</li> <li>- акустическая</li> <li>- на почве нарушения языкового анализа и синтеза</li> <li>- аграмматическая</li> <li>- оптическая</li> </ul>	<p>Списывание на этом этапе уже не является информативным приемом диагностики. Следует обращать внимание на самостоятельные письменные работы</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- работа с деформированным текстом</li> <li>- текстовые слуховые диктанты</li> <li>- зрительные диктанты</li> <li>- изложение по вопросному / картинному плану или по опорным словам</li> <li>- письмо по памяти</li> </ul>
4 класс	<ul style="list-style-type: none"> <li>- артикуляционно-акустическая</li> <li>- акустическая</li> <li>- на почве нарушения языкового анализа и синтеза</li> <li>- аграмматическая</li> <li>- оптическая</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- работа с деформированным текстом</li> <li>- текстовые слуховые диктанты</li> <li>- письмо по памяти</li> <li>- зрительные диктанты</li> <li>- изложение</li> <li>- сочинение</li> </ul>

Рассмотрим практический кейс.

Учебный предмет / занятие / диагностика	Логопедическая диагностика
Тема	Диагностика нарушений письменной речи
Форма занятия	Индивидуальное занятие
Категория контингента	Младший школьник, АОП НОО вариант 5.1
Класс / группа	2 класс
Индивидуальные особенности контингента	Логопедическое заключение: общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития
Учебная ситуация	<p>С запросом к учителю-логопеду обратился классный руководитель ученика 2 класса. В качестве жалоб учитель обозначил большое количество (более 7) ошибок в письменных работах ребенка, трудности формулировки устных ответов, смысловые и грамматические ошибки при формулировании письменных ответов к математическим задачам или в рабочих тетрадях по окружающему миру. Также учитель указал на медленный темп работы, быструю утомляемость ученика и трудности удержания инструкции к заданиям.</p> <p>Ребенок со второго класса обучается по АОП НОО вариант 5.1. В первом классе посещал занятия с логопедом.</p>
Типичные ошибки	 <p>The image shows a handwritten sample of the child's writing on lined paper. The handwriting is cursive and includes several errors. Some words are written correctly, while others show difficulties with letter formation, spacing, and word boundaries. The sample includes the following text:</p> <p>7 сентября Диктант. Весной Настали теплые дни. Ба и Ката шутят в лес. Зелёном листьях весело пахнет драздой вязы. На земле сочно цветут. Личи лягут цветок. Усколят в воде.</p>

Диагностические задачи	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Определить и систематизировать типологию ошибок</li> <li>- Определить приоритетные направления логопедического обследования</li> <li>- Подобрать диагностический материал в соответствии с типом нарушения письма и учебной программой</li> </ul>
------------------------	--

Согласно традиционной классификации дисграфий (разработана сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им А.И. Герцена), предлагаем систематизировать ошибки следующим образом:

Виды ошибок	Количество	Пример
1. Ошибки фонемного распознавания	3	
1.1. Нарушение обозначения мягкости согласных с помощью мягкого знака	1	<i>денки</i>
1.2. Замена согласных, близких по акустическим признакам	1	<i>чизы</i>
1.3. Замена согласных, парных по звонкости/глухости (оглушение)	1	<i>итут</i>
2. Ошибки на почве нарушения операций языкового анализа и синтеза	9	
2.1. Пропуск слога	3	<i>Ба (Люба), трав (травка), лит (летит)</i>
2.2. Пропуск слова в предложении	1	<i>зеленой листва</i>
2.3. Нарушение обозначения границ предложения	1	<i>зеленой листва</i>
2.4. Пропуск гласной в слове	1	<i>льства</i>
2.5. Слитное написание группы слов	1	<i>сочная трав (сочная травка)</i>
2.6. Пропуск согласного в слове	1	<i>полёт (ползёт)</i>
2.7. Нарушение линейного порядка слов в предложении	1	<i>уж полёт к воде.</i>
3. Аграмматизм	1	<i>зеленой листва</i>
ВСЕГО	13	

Проанализировав допущенные ошибки в диктанте, можно сделать вывод, что наиболее частотными являются ошибки, обусловленные несформированностью операций языкового анализа и синтеза, также присутствуют ошибки фонемного распознавания. Таким образом, приоритетными направлениями

диагностики можно считать исследование фонематических процессов; обследование слоговой структуры слова; обследование операций языкового анализа и синтеза; обследование грамматического строя речи. Отметим, что симптоматика нарушения письма внутри вида дисграфии достаточно разнообразна. Анализируя общую картину представленного диктанта, учитывая научные представления о механизмах нарушений письма, важным будет провести оценку состояния когнитивных процессов: слухоречевой памяти, операций анализа и синтеза, функций регуляции и контроля.

На наш взгляд, для углубленной диагностики представленных нарушений целесообразно будет предложить следующий перечень заданий.

Цель задания	Инструкция	Лексический материал
1. Оценка операций звукобуквенного анализа и синтеза	<i>В словах подчеркни гласные буквы.</i>	Муха, лиса, замок, груша, карандаш, линейка.
	<i>Составь слово из букв.</i>	Ашкло Утшра Аорз Казом
2. Оценка операций слогового анализа и синтеза	<i>Послушай слова. Запиши, сколько слогов в слове...</i>	цветы, торт, девочка, аист, звуки, стакан, стул
	<i>Выпиши из слов второй слог. Составь новое слово из этих слов.</i>	1. Сумка, берега, этажи ( <i>карета</i> ) 2. Гамаки, нога, корзинка ( <i>магазин</i> ) 3. Горы, собака, шапки ( <i>рыбаки</i> )
3. Оценка лексико-синтаксического анализа и синтеза	<i>Послушай предложение. Посчитай, сколько в нем слов.</i>	Петя читает книгу. Мальчик съел пять конфет. По морю плывет корабль. Маша принесла воздушный шар домой.
	<i>Из слов составь предложение.</i>	1. девочка, платье, утюг, гладить 2. мама, подарить, Миша, цветы 3. ветер, дуть, сильный 4. Оля, портрет, рисовать, краски

Цель задания	Инструкция	Лексический материал
4. Оценка языкового анализа и синтеза	<i>Поставь предложения по порядку, чтобы получился текст.</i>	Однажды озорной котик Мурзик прыгнул на дерево. Котик вцепился когтями в перья вороны. Там на ветке сидела ворона. Вдруг она взлетела над деревней вместе с Мурзиком. Ей на спину прыгнул Мурзик. Наш кот не удержался и свалился в траву.
	<i>Раздели текст на предложения.</i>	на улице осень дуют холодные ветра собираются в стаи перелетные птицы поменяла цвет листва на деревьях и кустах
5. Оценка фонематических процессов	<i>Послушай слоги. Запиши первую букву каждого слога.</i>	та, по, да, бо, зы, сы, ку, хы, гу, тла, дла, бры, пры, злу, слу
	<i>Послушай слова. Запиши слова в 2 столбика: в первый — слова с мягким знаком, во второй — без мягкого знака.</i>	угол, конь, уголь, хор, дал, даль, огонь, глаз, грязь, цель, цепь
6. Обследование слоговой структуры слова	<i>Поставь ударение во всех словах.</i>	пчела, весна, листик, травы, колесо, лесник, дворы, горы
7. Оценка состояния операций анализа и синтеза	<i>Одно слово из четырех лишнее, оно не подходит к остальным. Послушай, какое слово лишнее и почему?</i>	Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка. Сыр, молоко, хлеб, сливочное масло. Москва, Санкт-Петербург, Россия, Тула. Ель, осина, дуб, береза.
	<i>Каким общим словом можно назвать...</i>	Дерево, цветок Июнь, август Муравей, муха Треугольник, круг
8. Оценка состояния объема слуховой памяти	Для оценки объема слухоречевой памяти рекомендуется использовать методику А.Р. Лурии «Десять слов»	

Учитывая разнообразный характер допущенных ошибок, можно сделать предположение о дефиците регуляторных функций у обучающегося. На наш взгляд, стоит также обращать внимание при проведении углубленной диагностики на особенности восприятия и удержания инструкций, возможности самокоррекции ошибок, особенности оперирования языковыми единицами. Также, оценивая общее состояние представленной работы и тип письменной работы, можно сделать предположение, что одной из причин допускаемых ошибок является снижение слухоречевой памяти.

Подводя итог, следует отметить, что мы рассмотрели лишь единичную практическую ситуацию. Стоит помнить, что основой эффективной работы по коррекции письма является методически верно выстроенный план коррекционной работы, основой которого, в свою очередь, является качественно проведенная диагностика как речевых, так и когнитивных функций, являющихся основой навыка письма.

### **Список литературы**

1. Андриашина, А.И., Тишина, Л.А. Специфика формирования операций вербально-логического мышления у младших школьников с трудностями в обучении // Специальное образование, 2023. № 1(69). С. 81—89.
2. Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 542 с.
3. Иншакова, О.Б. Лонгитюдный анализ проявлений дисграфии у учащихся начальной школы // Специальное образование, 2017. № 3(47).
4. Корнев, А.Н. Состояние сукцессивных функций у детей с нарушениями чтения и письма // Логопатопсихология / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 2010.462 с.
5. Лалаева, Р.И., Гермаковская, А. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология, 2000. № 4. С. 17—22.
6. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. М.: Академия, 2002. 352 с.
7. Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: Научная монография / А.Р. Агрис, А.А. Алмазова, Т.А. Алтухова [и др.]; под общей редакцией О.А. Величенко-вой. М.: ООО «ЛОГОМАГ», 2018. 372 с.

8. Прищепова, И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография / И.В. Прищепова. М.: Юрайт, 2025. 201 с.
9. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. М.: Парадигма, 2011. 279 с.
10. Тишина, Л.А. Вариативность нарушений у обучающихся с дисграфией: лингвокогнитивный аспект / Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Науч. редактор С.Г. Лещенко. Чебоксары, 2023. С. 102—104.
11. Тишина, Л.А. Лингвистическое мышление как фактор понимания текстовых сообщений младшими школьниками с нарушениями речи // Современные научноемкие технологии, 2020. № 4. С. 337—342.
12. Токарева, О.А. Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы в работе по их устранению // Патология речи: Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина. М.: МГПИ 1971. Т. 406. С. 63—98.

## РАЗДЕЛ 3

# ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сунько Татьяна Юрьевна,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Новые модели профильной дефектологической подготовки предъявляют требования к профессиональной деятельности студентов-дефектологов в различных институциональных условиях формирования национальной системы высшего образования, ориентированных на профессиональную идентичность и готовность к учебно-профессиональной деятельности. Постановка проблемы определения профессионально важных качеств в условиях формирования национальной системы высшего образования является актуальной, во-первых, с позиции становления профессиональной идентичности, а во-вторых, с позиции готовности к решению профессиональных затруднений, своевременному реагированию на происходящие изменения, толерантности к неопределенности и, в то же время, к ясности и рациональности. Поэтому к профессионально важным качествам студентов-дефектологов относим общую мотивационную направленность, включающую регулируемые внешние и внутренние академические мотивы, смысловое проактивное отношение к будущему, психологическую разумность, толерантность к неопределенности. Рассмотрим подробнее перечисленные профессиональные качества.

К профессиональным качествам, обеспечивающим готовность к учебно-профессиональной деятельности в условиях формирования национальной системы высшего образования, относим академическую мотивацию. Различные типы мотивации были выделены в соответствии с представлениями о человеческих потребностях, в том числе связанных с познанием, достижением, саморазвитием в учебной деятельности, а также с внешними по отношению к ней потребностями в автономии и уважении. Поскольку мотивация к учебно-профессиональной деятельности является сложной, многомерной структурой,

то неоднородная внешняя мотивация чаще регулируется через потребность в автономии, уважении, принятии, а однородная внутренняя — через познание, достижение, саморазвитие. На неоднородность учебной мотивации и, соответственно, необходимость оценки ее качеств указывала Л.И. Божович<sup>2</sup>. Существует два типа мотивов учебной деятельности, порождаемых самой учебной деятельностью. Первый тип мотивов связан с содержанием и процессом учения, второй — с системой отношений между обучающимся и окружающим его социумом. Классификация Л.И. Божович в течение второй половины XX века постоянно дорабатывалась в работах А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, П.М. Якобсона, А.И. Савенкова и др. Ценность предложенной Л.И. Божович классификации состоит в выделении двух принципиально разных типов, а именно: познавательных, или внутренних мотивов, заложенных в самой деятельности, и социальных, или внешних мотивов по отношению к деятельности.

Внутренняя мотивация активно изучалась в рамках различных зарубежных теоретических направлений. Например, А. Готфрид определял внутреннюю познавательную мотивацию как самостоятельное образование. С. Хартер рассматривал внутреннюю мотивацию в оппозиции к внешней, так как внутренние и внешние учебные мотивы противопоставлялись. С одной стороны, устанавливался интерес к самой деятельности, а с другой — интерес к деятельности определялся внешними причинами. Внутренняя мотивация характеризовалась как благоприятствующая осуществлению деятельности, а мотивация внешняя — как затрудняющая. При внутренней мотивации выполняемая деятельность сама по себе представляет для индивида интерес и ценность, доставляет удовольствие. При внешней мотивации выполняемая деятельность является средством достижения других, внешних по отношению к ее содержанию результатов. Наряду с этим, внутренняя мотивация деятельности положительно связана с решением творческих задач, проявлением понятийного мышления, когнитивной гибкости и является предиктором более удачных учебных стратегий, настойчивости, продуктивных копинг-стратегий, академических достижений, психологического благополучия, готовности к деятельности. При внутренней мотивации выполнение деятельности сопровождается увлеченностью процессом деятельности.

Преодоление изначального противопоставления внутренней и внешней мотивации, выделение качественно разных типов внешней мотивации пред-

---

<sup>2</sup> Божович, Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. Изд. 2-е, стереотип. М.: Изд-во «Ин-т практич. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 55—91.

ложено в рамках теории самодетерминации. В данной теории утверждается, что внешняя мотивация деятельности является неоднородным образованием, в котором можно выделить четыре типа регуляции — экстернальную, интровертированную, идентифицированную и интегрированную, характеризующиеся разной степенью фruстрации потребности в автономии. При этом под потребностью в автономии понимается стремление быть активным субъектом, источником собственной деятельности, управлять своим поведением. Как показали исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации на материале разных видов деятельности, в отличие от внешней мотивации идентифицированной, интегрированной) и внутренней (познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития), внешняя мотивация интровертированная, экстернальная как контролируемая форма регуляции связана с менее продуктивными реакциями на трудности, меньшими достижениями в деятельности, сравнительно низким психологическим благополучием и недостаточной готовностью к учебно-профессиональной деятельности.

Представления о содержании и структуре достижеченческой мотивации в учебной деятельности разрабатывались в работах Т.О. Гордеевой<sup>3</sup>. Внутренняя и внешняя академические мотивации состоят из мотивов, релевантных содержанию учебной деятельности, или внешних по отношению к ней, направленных на удовлетворение или преодоление фрустрации других потребностей, не связанных напрямую с выполняемой деятельностью.

Выделение типов внешней мотивации на основе автономии является полезным для понимания механизмом предсказания благополучия, успешности деятельности. Однако выделенные типы не исчерпывают всего многообразия учебных мотивов. Одним из наиболее характерных типов внешних учебных мотивов, регулирующих выполнение учебной деятельности, является стремление достичь уважения, признания, а также самоуважения благодаря достижению высоких результатов в учебно-профессиональной деятельности.

В исследовании Т.О. Гордеевой, Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина<sup>4</sup> в 2014 году на выборке 459 студентов вузов показано, что различные типы мотивации выделяются в соответствии с представлениями о человеческих потребностях, связанных с учебной деятельностью. К различным типам потребностей отно-

<sup>3</sup> Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, Академия, 2006.

<sup>4</sup> Гордеева, Т.О., Леонтьев, Д.А., Осин, Е.Н. Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 642—667.

сятся внутренние потребности в познании, достижении, саморазвитии, а также внешние — в автономии, уважении, принятии. Общая мотивационная направленность, включающая внешнюю и внутреннюю академическую мотивацию, призвана обеспечить готовность студентов к учебно-профессиональной деятельности в условиях формирования национальной системы высшего образования. Общая мотивационная направленность опирается, с одной стороны, на относительно однородные внутренние мотивы познания, достижения и саморазвития, а с другой — на внешние, социальные, неоднородные по отношению к учебному процессу мотивы удовлетворения базовых психологических потребностей, характерными из которых являются потребности в уважении, автономии и принятии. Вместе с тем, внешняя мотивация включает различные типы регуляции, связанные как с удовлетворением, так и с фрустрацией базовых потребностей в автономии, уважении, признании.

В качестве следующего профессионального качества, обеспечивающего готовность к учебно-профессиональной деятельности в условиях формирования национальной системы высшего образования, выделяем проактивное отношение к будущему (*proactive attitude*). Согласно Р. Шварцеру<sup>5</sup>, проактивным аттитюдом является характеристика личности, отражающая оптимистическое ожидание относительно ресурсов окружающей среды и собственных ресурсов, желание изменения с учетом понимания смысла, мотивов, условий среды, собственных ресурсов. Аттитюд определяется и как установка действовать определенным образом, отражающая смысл, ценность, мотив, и как действенное отражение, как ценностная диспозиция, устойчивая предрасположенность к определенной оценке, основанная на когнициях, аффективных реакциях, направленная на складывание интенций и на будущее поведение. Следует отметить положительную направленность проактивного аттитюда, так как он не только отражает готовность менять себя и окружающую среду, но и в целом свидетельствует о позитивном отношении к неясному будущему. Наиболее близким к проактивному аттитюду выступает понятие смысловой установки, сформулированное А.Г. Асмоловым, А.Н. Леонтьевым и др. в рамках разработки концепции деятельностного подхода. Смысловая установка представляет собой выражение личностного смысла в виде готовности действовать определенным образом в будущем. Следует также отметить положительную направленность проактивного аттитюда. Однако для оценки особенностей восприятия времени,

<sup>5</sup> Шварцер, Р., Ерусалим, М., Ромек, В. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера // Иностранный язык. 1996. № 7. С. 71—76.

в том числе и категории будущего, ранее использовались концепции временного аттитюда Ж. Ньютона, временной перспективы Ф. Зимбардо, каузометрия Е.И. Головахи и А.А. Кроника и др. В отличие от этих инструментов шкала проактивных аттитюдов оценивает положительное или оптимистическое отношение к будущему. Проактивные аттитюды в норме отражают общую мотивационную направленность, самоэффективность. Самоэффективность при этом играет одну из главных ролей в построении планов на будущее, по Dumitrescu, поэтому ее связь с проактивными аттитюдами очевидна по исследованиям Greenglass, Sachs, Dumitrescu.

В исследовании проактивного отношения к будущему на выборке 128 студентов определено, что смысловое отношение к будущему является важным личностным ресурсом. Отсутствие положительных ожиданий от будущего в постоянно изменяющихся жизненных ситуациях сказывается на здоровье и социальной адаптации. Наряду с этим, благодаря проактивному отношении к будущим событиям устанавливается готовность действовать и отражать удовлетворенность собственной жизнью<sup>6</sup>.

Сила связи проактивного отношения и внутренней мотивации зависит от регуляции мотивов достижения. Наибольший вклад в проактивное отношение могут вносить внутренняя мотивация (мотивация достижения, мотивация саморазвития) и субъективное благополучие. Отражение смыслового проактивного отношения к будущему определяется в целом внутренней мотивацией (мотивация познания, мотивация достижения, мотивация саморазвития), субъективным благополучием, удовлетворенностью жизнью. Вклад внутренней мотивации достижения, саморазвития и субъективного благополучия в проактивное отношение к будущему способствует пониманию роли личностных ресурсов при выявлении рисков для здоровья и предупреждению аффективных расстройств.

Таким образом, смысловое проактивное отношение к будущему направлено на обеспечение готовности студентов к учебно-профессиональной деятельности в условиях формирования национальной системы высшего образования и опирается, с одной стороны, на положительные ожидания от будущего, воплощая в большей степени смысловой и целевой аспекты, а с другой — на готовность действовать в новых моделях профессиональной деятельности.

---

<sup>6</sup> Сунько, Т.Ю., Гришель, П.В., Лыкова, Н.С. Проактивная направленность личности студентов: психометрические характеристики и сравнительный анализ [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2024. Т. 13. № 1. С. 46—57. DOI: 10.17759/cpse.2024130103

Третьим профессиональным качеством, обеспечивающим готовность студентов к учебно-профессиональной деятельности в условиях формирования национальной системы высшего образования, выступает психологическая разумность. Одной из характеристик психологической разумности, отражающей степень доступности человеку его внутреннего опыта, содержание переживаний, эмоциональной включенности, является построение образа «Я». По мнению S. Appelbaum<sup>7</sup>, психологической разумностью (*psychological mindedness*) является способность человека видеть связь между своими мыслями, чувствами и действиями. Под психологической разумностью понимается также предрасположенность к рефлексии мотивации поведения, мыслей, чувств. Понимание психологической разумности как диспозиции и способности выражать заинтересованность в рефлексии психических процессов отражает ее значение для поведения, интенциональности по отношению к аффективной и интеллектуальной сферам. Выделяемое сходство между осознанностью и психологической разумностью заключается в прямом, безоценочном восприятии когнитивной, поведенческой и эмотивной сфер.

Определено наличие концептуальных связей психологической разумности с алекситимией, эмоциональным интеллектом, самосознанием и осознанностью. Психологическая разумность противоположна алекситимии, проявляющейся на низком уровне в дифференциации и вербализации аффектов, в свою очередь, не выполняющих адекватно сигнальную функцию и не способствующих успешной учебно-профессиональной коммуникации. Поэтому алекситимия, в отличие от психологической разумности, проявляется в сложности вербализации выражения эмоций.

H. Conte, R. Plutchik, B. Jung показали положительную связь психологической разумности с такими личностными характеристиками, как социальность, настойчивость, автономность, и отрицательную — с пассивностью, депрессивностью и конфликтностью. Психологическая разумность отрицательно связана с нейротизмом и положительно — со здоровыми способами эмоционального реагирования, что характеризует ее как открытость новому опыту через воображение, любознательность, широту взглядов.

Психологическая разумность является когнитивно окрашенной личностной переменной. J. Cecero, M. Beitel<sup>8</sup> рассматривали связь психологической раз-

---

<sup>7</sup> Appelbaum, S. Psychological-mindedness: word, concept and essence // International Journal of Psychoanalysis. 1973. Vol. 54. Pp. 35—46.

<sup>8</sup> Beitel, M., Cecero, J. Predicting psychological mindedness from personality style and attachment security // Journal of Clinical Psychology. 2003. Vol. 59. Pp. 1—10.

умности с такими переменными интеллектуально-личностного потенциала, как принятие неопределенности, локус контроля.

D. Werman<sup>9</sup> предположил, что высокие показатели психологической разумности устанавливают готовность к высокому уровню неопределенности. Согласно G. Fogel<sup>10</sup>, высокий уровень психологической разумности открывает восприятию множественные перспективы, однако психологические процессы самосознания характеризуются высокой степенью субъективной неопределенности, поэтому можно сделать лишь определенные выводы об их протекании. Заинтересованность в своей внутренней жизни предполагает принятие неопределенности, связанной с течением этих внутренних психологических процессов.

Таким образом, психологическая разумность как профессиональное важное качество направлена на обеспечение готовности студентов к учебно-профессиональной деятельности в условиях формирования национальной системы высшего образования и опирается, с одной стороны, на субъективную доступность внутренних переживаний, на заинтересованность в этих переживаниях, на способность выражать заинтересованность в рефлексии психических процессов, а с другой — на открытость изменениям и самоэффективность.

В качестве четвертого профессионального качества, обеспечивающего готовность студентов к учебно-профессиональной деятельности в условиях формирования национальной системы высшего образования, рассматриваем толерантность к неопределенности. Понятие tolerance for ambiguity как отношение к двусмысленной, динамически изменяющейся, вероятностной и противоречивой стимуляции встречается в работах Э. Френкель-Брунсвик. Интерес толерантности к неопределенности обусловлен необходимостью частым принятием решений в условиях неясности. В зарубежной литературе для обозначения неопределенности используют термин uncertainty, в большей степени соответствующий понятию субъективной неопределенности или неуверенности.

В отечественных исследованиях толерантность рассматривается в качестве интегральной личностной характеристики и изучается с позиции психологической устойчивости, системы ценностей, личностных установок и совокупностей разноуровневых индивидуальных качеств. Однако характеристика устойчивости наименее пригодна для конкретизации понятия толерантности к неопре-

---

<sup>9</sup> Werman, D. Chance, ambiguity, and psychological mindedness // Psychoanalytic Quarterly, 1979. Vol. 48. Pp. 107—115.

<sup>10</sup> Fogel, G. Psychological mindedness as defense // Journal of the American Psychoanalytic Association. 1993. Vol. 43. Pp. 793—822.

деленности, которое имеет непосредственное отношение к описанию процессов личностной саморегуляции в условиях отсутствия устойчивых ориентиров выбора и невозможности применения существующих готовых решений. Толерантность к неопределенности положительно связана с психологической разумностью, открытостью новому опыту, идеям, экстраверсией и отрицательно связана с нейротизмом.

Как профессиональное качество, обеспечивающее готовность студентов к учебно-профессиональной деятельности в условиях формирования национальной системы высшего образования, толерантность к неопределенности рассматривается во взаимосвязи с такими личностными качествами, как общая мотивационная направленность, регулируемые внешняя неоднородная и внутренняя однородная мотивация, смысловое проактивное отношение к будущему, психологическая разумность в отношении открытости изменениям. Однако если открытость новому опыту оказывается связанной с благополучием, например, при поступлении в вуз или при адаптации к нему, то толерантность к неопределенности связана с благополучием только на начальном периоде обучения, когда присутствуют неопределенность и новизна профессиональной деятельности. Данные утверждения подтверждаются на выборке 502 студентов с применением стандартизированного опросника С. Баднера (в модификации Т.В. Корниловой, М.А. Чумаковой<sup>11</sup>), который позволяет с достаточной степенью точности оценить уровень толерантности к неопределенности в таких двух направлениях, как принятие условий неопределенности и избегание неопределенности или стремление к ясности.

В заключение определяем, что учебно-профессиональная деятельность студентов-дефектологов в разных институциональных условиях формирования национальной системы высшего образования должна быть направлена на становление профессиональной идентичности. И поэтому готовность к учебно-профессиональной деятельности для обеспечения функционирования единого личностного потенциала студентов может включать такие важные профессиональные качества, как общая мотивационная направленность с регулируемыми внешними социальными и внутренними познавательными мотивами, смысловое проактивное отношение к будущему, субъективная доступность внутренних переживаний и заинтересованность в них, открытость

---

<sup>11</sup> Корнилова, Т.В., Чумакова, М.А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. № 1. С. 92—110.

изменениям, доступность новому опыту в процессе профильной дефектологической подготовки.

Поясняем также, что внутренняя академическая мотивация включает мотивы познания, достижения, саморазвития и является относительно однородным образованием, основанным на удовлетворении базовых психологических потребностей в учебно-профессиональной деятельности, а внешняя мотивация, в свою очередь, включает различные типы регуляции, связанные как с удовлетворением, так и с фрустрацией базовых потребностей в автономии и компетентности. Наряду с этим, проактивное отношение к будущему отражает смысловую мотивационную направленность субъекта — самоэффективность. Самоэффективность при этом играет одну из главных ролей в построении планов на будущее. Психологическая разумность как характеристика субъективной доступности внутренних переживаний и заинтересованности в них, а также открытость изменений положительно связывается с толерантностью к неопределенности и высокими показателями самоэффективности. Связи психологической разумности с толерантностью к неопределенности позволяют рассматривать их как показатели процессов становления самопонимания и самоотношения.

При открытости новому опыту становится доступной для анализа сфера переживаний и появляется готовность обсуждать переживания с другими людьми. Открытость изменениям в сфере переживаний и психологическая разумность в целом выше у тех, кто принимает неопределенность. А при повышении интолерантности к неопределенности наблюдается низкая успеваемость. Таким образом, реализация функционирования единого интеллектуально-личностного потенциала представляется необходимым в учебно-профессиональной деятельности, ориентированной на своевременное реагирование на происходящие изменения в системе высшего образования.

## Список литературы

1. Муллахметова, А.С., Сунько, Т.Ю. Современная дефектология: социально-психологические и клинико-педагогические аспекты помощи детям и их семьям: Сборник материалов VI Междисциплинарной научно-практической конференции с международным участием, 16—18 мая 2024 г. М.: Московский институт психоанализа, 2024. С. 153—158.
2. Новикова, М.А., Корнилова, Т.В. Психологическая разумность в структуре интеллектуально-личностного потенциала // Психологический журнал, 2014. Т. 35. № 1. С. 95—110.

3. Руднова, Н.А., Гордеева, Т.О., Корниенко, Д.С. и др. Учебная мотивация и отчуждение от учения как предикторы выбора образовательных траекторий // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 3. С. 19—32. DOI: 10.17759/pse.2023280302
4. Сунько, Т.Ю. Диагностика коммуникативных компетенций у обучающихся с ОВЗ / Междисциплинарный подход к изучению нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья: монография / Е.Е. Антонова, Е.Э. Артемова, В.А. Ерохина, Т.Ю. Суньк [и др.]. М.: Спутник+, 2017. С. 82—102.
5. Сунько, Т.Ю. Инклюзивная образовательная среда: pilotное исследование взаимодействия педагогов и специалистов образовательной организации // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 2. С. 161—172. DOI: 10.17759/cpse.2020090208
6. Сунько, Т.Ю. К вопросу о технологиях психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образовательного процесса в образовательных организациях // Российский научный журнал, 2013. № 2(33). С. 184—188.
7. Сунько, Т.Ю. Коммуникативные умения и эмпатия студентов первого курса. Вестник практической психологии образования, 2022. Т. 19. № 2. С. 81—89. DOI: 10.17759/bppr.2022190208
8. Сунько, Т.Ю. Механизмы формирования коммуникативных действий в работе с обучающимися при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития, 2017. № 4(57). С. 47—51.
9. Сунько, Т.Ю. Роль технологий психолого-педагогического сопровождения в развитии инклюзивного образования / Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. М.: ООО «Буки Веди», 2013. С. 605—608.
10. Сунько, Т.Ю. Учебно-профессиональная коммуникация: pilotное исследование затруднений в письменной речи студентов-дефектологов // Вестник практической психологии образования, 2021. Т. 18. № 1. С. 81—89. DOI: 10.17759/bppr.2021180109
11. Сунько, Т.Ю., Гришель, П.В., Лыкова, Н.С. Проактивная направленность личности студентов: психометрические характеристики и сравнительный анализ [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология, 2024. Т. 13. № 1. С. 46—57. DOI: 10.17759/cpse.2024130103

## РАЗДЕЛ 4

# ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ПРОХОЖДЕНИЮ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ И ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ В ФОРМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО (ДЕМОНСТРАЦИОННОГО) ЭКЗАМЕНА

Данилова Александра Михайловна,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ  
Подвальная Елена Владимировна,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

**Введение.** Сегодня образовательные организации, принимая на работу выпускников дефектологических факультетов высших учебных заведений, ждут от молодых специалистов высокого уровня практической готовности к осуществлению психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)<sup>12</sup>. И.В. Евтушенко отмечает, что результатом успешного освоения программ высшего образования выступает «сформированность у студентов знаний о современных психокоррекционных технологиях и специальных педагогических методиках, направленных на преодоление имеющегося у воспитанника нарушения развития, и успешное их применение в собственной практической деятельности»<sup>13</sup>. Для обеспечения такого уровня практической готовности студентов педагогические университеты строят образовательный процесс с учетом компетентностного подхода, реализация которого распространяется не только на содержание учебных модулей / курсов, не только на внедрение в систему обучения будущих дефектологов различных видов практик, но и на технологии оценки и контроля результатов

<sup>12</sup> Тишина, Л.А., Данилова, А.М., Подвальная, Е.В., Лебедева, А.В. Интеграция ресурсов школы и ВУЗа в подготовке будущих дефектологов // Современное образование. 2022. № 2. С. 6—22.

<sup>13</sup> Евтушенко, И.В. Перспективы подготовки студентов-дефектологов в условиях компетентностного подхода // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 2. С. 145—151.

освоения обучающимися программного материала. В рамках компетентностного подхода в ходе промежуточной и итоговой аттестации в первую очередь осуществляется мониторинг сформированности у студентов трудовых действий, функций и профессиональных компетенций.

Московским государственным психолого-педагогическим университетом (МГППУ) накоплен опыт реализации компетентностного подхода при организации оценки освоения студентами профессиональных компетенций: в высшем учебном заведении успешно действует центр проведения демонстрационного экзамена (ЦПДЭ), на базе которого осуществляется аттестация обучающихся в форме профессионального (демонстрационного) экзамена<sup>14</sup>.

Профессиональный (демонстрационный) экзамен — это аттестационное испытание по образовательным программам профессионального образования, которое проводится преимущественно в форме практических и теоретических заданий в условиях реальных или смоделированных процессов и направлено на определение уровня освоения экзаменуемым образовательной программы и степени сформированности профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций.

Профессиональный (демонстрационный) экзамен в системе высшего специального (дефектологического) образования, в отличие от традиционной формы организации аттестационного испытания, предполагает:

- моделирование реальных условий для решения студентами практических задач профессиональной деятельности;
- независимую экспертную оценку выполнения учебных заданий, в том числе экспертами из числа представителей образовательных организаций (в ходе государственной итоговой аттестации);
- комплексную оценку освоения программы обучающимися (определение освоения студентами знаний, умений, навыков, уровня сформированности трудовых действий, функций, профессиональных компетенций);
- выявление намечающихся профессиональных дефицитов у будущих дефектологов и др.

Задание демонстрационного экзамена (учебная ситуация) — структурированное описание профессиональной педагогической, коррекционно-педа-

---

<sup>14</sup> Егоренко, Т.А., Леонова, О.И., Голованова, И.А. Демонстрационный экзамен как форма оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов // Психологическая наука и образование, 2024. Т. 29. № 6. С. 54—66.

тогической задачи, решение которой в моделируемых или реальных условиях должен подготовить и продемонстрировать аттестуемый.

На демонстрационный экзамен будущих учителей-дефектологов выносятся профессиональные задания, составленные в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (уровень бакалавриата) и отражающие один основной или несколько основных видов деятельности. Чаще всего разрабатываются комплексные задания, позволяющие наиболее полно оценить готовность студентов к профессиональной деятельности.

В МГППУ профессиональный (демонстрационный) экзамен применяется как организационная форма для проведения промежуточной и государственной итоговой аттестации. Промежуточная и государственная итоговая аттестация студентов МГППУ организуются в соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 6 апреля 2021 года № 245 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры», приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации от 5 августа 2020 года № 882/391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ», письмом Департамента государственной политики в сфере высшего образования Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 февраля 2018 года № 05-436 «О методических рекомендациях» (с Методическими рекомендациями по организации и проведению в образовательных организациях высшего образования внутренней независимой оценки качества образования по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры), письмом Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 августа 2015 года № ак-2563/05 «О методических рекомендациях» (вместе с «Методическими рекомендациями по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ»), письмом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 марта 2014 года № 06-281 «О направлении требований» (вместе с «Требованиями к организации

образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса», приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 июня 2015 года № 636 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры», приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 июля 2021 года № 670 «Об утверждении Порядка заполнения, учета и выдачи документов о высшем образовании и о квалификации, приложений к ним и их дубликатов», Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (утверждена Распоряжением Правительства РФ №1688-р от 24 июня 2022 года) и Методическими рекомендациями по организации и проведению профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» Министерства просвещения Российской Федерации, согласно положению «О текущей, рубежной и промежуточной аттестации студентов федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» от 29 января 2025 года, положению «О государственной итоговой аттестации выпускников федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования “Московский государственный психолого-педагогический университет” от 27 ноября 2024 года.

Новая форма проведения экзамена позволяет студентам продемонстрировать освоенные профессиональные компетенции в области обучения, воспитания и коррекции нарушений развития детей с ОВЗ в условиях как специального, так и инклюзивного образования. Центр проведения демонстрационного экзамена в полной мере позволяет обучающимся продемонстрировать владение профессиональными компетенциями в области специальной педагогики и психологии. В ЦПДЭ созданы необходимые условия не только для проведения самих аттестационных испытаний, но и для первичного формирования, отработки и корректировки профессиональных компетенций учителей-дефектологов и учителей-логопедов. В центре оборудованы кабинеты для профилактической, диагностической и коррекционно-развивающей работы, индивидуального консультирования, кабинет учителя начальных классов, кабинеты учителя-логопеда, учителя-дефектолога. ЦПДЭ предоставляет преподавателям и студентам

инфраструктурный лист, содержащий полный перечень оборудования, мебели, средств обучения, воспитания, коррекции, которые может использовать аттестуемый при выполнении учебного задания демонстрационного экзамена. Для экспертной группы имеется в наличии кабинет, оборудованный современными техническими средствами, позволяющими фиксировать результаты деятельности экзаменуемого, осуществлять их качественную и количественную обработку. Кроме того, техническое оборудование ЦПДЭ дает возможность создания банка дидактических материалов для последующей проработки со студентами, прошедшими промежуточную аттестацию, недостатков в решении профессиональных задач, выявленных на демонстрационном экзамене. Данный банк заданий также используется для подготовки к демонстрационному экзамену студентов вторых и третьих курсов, которым только предстоит первое экзаменационное испытание в такой форме. Также для экспертной группы оборудован зал совещаний, где проходит обсуждение и экспертная оценка результатов демонстрации освоенности профессиональных компетенций студентами, проходящими аттестационное испытание.

Для подготовки студентов к демонстрационному экзамену у преподавателя есть возможность познакомить их с современными учебно-методическими комплектами (УМК) по разным дисциплинам учебного плана. Так, в ЦПДЭ имеются в наличии УМК по русскому языку, математике, географии, биологии, истории Отечества для обучающихся с нарушением интеллекта и школьников других нозологических групп. Использование современных УМК на семинарских и практических занятиях способствует освоению студентами компетенций в области формирования у обучающихся с ОВЗ приемов работы с учебниками, тетрадями на печатной основе, приложениями к учебникам. Владение данными компетенциями в последующем будет демонстрироваться студентами при выполнении учебных заданий в ходе экзамена. Наличие в ЦПДЭ большого количества демонстрационных, дидактических, игровых и диагностических материалов также способствует подготовке студентов к решению учебных заданий, а на самом экзамене уже дает возможность обучающимся показать освоенные технологии работы с современными средствами обучения, воспитания и коррекции недостатков развития детей с ОВЗ. Оборудование центра обеспечивает формирование информационно-коммуникационной компетентности студентов-дефектологов в области использования ресурсов цифровой образовательной среды. «Для специалистов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП), цифровая образовательная среда открывает возможно-

сти построения индивидуальных учебных планов, организации процесса обучения с использованием цифрового образовательного контента, применения электронных и информационных ресурсов в коррекционно-педагогической работе и дополнительном образовании, проведения мониторинга освоения адаптированных основных общеобразовательных программ (АОП), объективного оценивания знаний, умений, навыков и достижений обучающихся»<sup>15</sup>.

В ходе подготовки к аттестационным испытаниям преподаватели прорабатывают со студентами показатели и критерии, по которым будет осуществляться оценивание практической профессиональной деятельности обучающихся и их теоретической подготовки. Такой разбор оценочного листа позволяет студентам осознанно подходить к подготовке к демонстрационному экзамену, делает саму процедуру оценивания понятной и прозрачной для студентов.

Модули / учебные дисциплины, которые начинают изучаться студентами с 3-го курса, направлены на формирование трудовых функций и действий, профессиональных компетенций. Значимыми модулями в подготовке будущих учителей-дефектологов являются следующие:

- модуль «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья» (3 курс, 5 семестр), обеспечивающий формирование у будущих специалистов профессиональных компетенций при работе с детьми с ОВЗ в системе дошкольного образования;
- модуль «Психолого-педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья» (3 курс, 6 семестр), программный материал учебных дисциплин которого предполагает освоение студентами необходимых профессиональных компетенций в области преподавания учебных предметов и курсов АОП начального общего образования обучающихся с ОВЗ и АОП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) I этапа обучения;
- модуль «Технологии коррекционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья» (4 курс, 7 семестр), обеспечивающий студентам-дефектологам освоение компетенций, которые связаны с преподаванием учебных дисциплин и курсов АОП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) II и III этапа обучения;

---

<sup>15</sup> Артемова, Е.Э., Данилова, А.М., Подвальная, Е.В., Тишина, Л.А. Оценка информационно-коммуникационной компетентности студентов-дефектологов в области использования ресурсов информационной образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 4. С. 54—68.

пов обучения, а также компетенций, связанных с проведением занятий в системе дополнительного образования;

- модуль «Технологии коррекции нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья» (4 курс, 8 семестр), в ходе которого происходит освоение студентами компетенций в области проведения занятий по курсам коррекционно-развивающей области АОП.

В ходе демонстрационного экзамена обучающимся предлагается решение разнообразных учебных ситуаций, соотносящихся с теми трудовыми функциями и действиями, которые выполняются учителями-дефектологами в системе дошкольного и школьного образования, в системе дополнительного образования (табл. 5).

Таблица 5

#### **Вариативность образовательных событий, предлагаемых при проведении профессионального (демонстрационного) экзамена**

№ п/п	Название модуля / учебной дисциплины	Тип образовательного события
1	<p>Модуль «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья»</p> <p>Учебные дисциплины:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Технологии формирования игровой деятельности</li> <li>■ Технологии формирования продуктивных видов деятельности</li> <li>■ Практикум: основы логопедической работы с дошкольниками с ОВЗ</li> <li>■ Технологии формирования навыков самообслуживания</li> <li>■ Технологии формирования представлений об окружающем мире</li> <li>■ Технологии формирования элементарных математических представлений</li> <li>■ Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ</li> <li>■ Подготовка к обучению грамоте детей с ОВЗ</li> <li>■ Речедвигательная ритмика</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Индивидуальные, подгрупповые, групповые коррекционные занятия учителя-дефектолога с детьми с ОВЗ дошкольного возраста</li> <li>■ Консультирование родителей обучающихся дошкольного возраста с ОВЗ, выступления учителя-дефектолога на родительских собраниях в ДОУ</li> <li>■ Выступления учителя-дефектолога на методических объединениях в ДОУ</li> </ul>

№ п/п	Название модуля / учебной дисциплины	Тип образовательного события
2	<p>Модуль «Психолого-педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья»</p> <p>Учебные дисциплины:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Технологии обучения русскому языку</li> <li>■ Технологии обучения математике</li> <li>■ Технологии обучения рисованию</li> <li>■ Технологии преподавания дисциплин природоведческого цикла</li> <li>■ Информационные технологии в работе с детьми с ОВЗ</li> <li>■ Практикум: технологии трудового обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Учебные занятия (уроки, экскурсии) в младших классах в соответствии с АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 1</li> <li>■ Индивидуальные, подгрупповые, групповые коррекционные занятия учителя-дефектолога с обучающимися с задержкой психического развития в соответствии с АООП НОО ОВЗ, вариант 7.2, с обучающимися с расстройствами аутистического спектра (АООП НОО ОВЗ, варианты 8.2, 8.3), с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в соответствии с АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 1</li> <li>■ Выступления учителя-дефектолога на родительских собраниях, проведение мастер-классов</li> <li>■ Выступления учителя-дефектолога на методических объединениях, педагогических советах</li> </ul>
3	<p>Модуль «Технологии коррекционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья»</p> <p>Учебные дисциплины:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Технологии преподавания географии</li> <li>■ Технологии преподавания биологии</li> <li>■ Технологии преподавания истории</li> <li>■ Технологии преподавания дополнительного образования</li> <li>■ Технологии формирования жизненных компетенций</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Учебные занятия (уроки, экскурсии) в средних и старших классах в соответствии с АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 1</li> <li>■ Занятия в системе дополнительного образования (разные направления дополнительного образования) для обучающихся с ОВЗ</li> </ul>

№ п/п	Название модуля / учебной дисциплины	Тип образовательного события
4	<p>Модуль «Технологии коррекции нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья»</p> <p>Учебные дисциплины:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Коррекционно-педагогическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра</li> <li>■ Коррекционно-педагогическая работа с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития</li> <li>■ Коррекционно-педагогическая работа с детьми с сенсорной недостаточностью</li> <li>■ Коррекционно-педагогическая работа с детьми с двигательными нарушениями</li> <li>■ Практикум: индивидуально-дифференцированный подход к диагностике и коррекции нарушений развития</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Консультативная и просветительская работа с родителями обучающихся с ОВЗ</li> <li>■ Выступления учителя-дефектолога на методических объединениях, педагогических советах</li> <li>■ Индивидуальные, подгрупповые, групповые коррекционные занятия учителя-дефектолога</li> <li>■ Консультативная и просветительская работа с родителями обучающихся с ОВЗ</li> <li>■ Диагностика нарушений у детей с ОВЗ</li> <li>■ Проектирование основных направлений коррекционно-педагогической работы по результатам проведенного диагностического мероприятия</li> </ul>

Преподавателями кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» был создан банк заданий для подготовки студентов к прохождению промежуточной и итоговой аттестации в форме профессионального (демонстрационного) экзамена. Педагоги на семинарских и практических занятиях знакомят обучающихся с примерами заданий, отрабатывают методы, приемы решения возможных учебных ситуаций, совершенствуют умения студентов в составлении технологических карт уроков/занятий, конспектов (сценариев) учебных, внеурочных занятий для обучающихся с ОВЗ, учат проведению самоанализа разработанных материалов.

Приведем примеры заданий, которые рассматриваются на семинарских и практических занятиях в рамках подготовки студентов к промежуточной и итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена (табл. 6—8).

Таблица 6

**Пример учебного задания профильного (демонстрационного) экзамена по модулю «Психолого-педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья», дисциплине «Технологии преподавания дисциплин природоведческого цикла»**

Учебный предмет / коррекционное занятие / диагностика	«Мир природы и человека»
Тема	Хищные птицы
Форма занятия	Комбинированный урок
Категория контингента	Обучающиеся с легкой умственной отсталостью
Класс/группа/возраст	3 класс
Индивидуальные особенности контингента	Обучающиеся по АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 1. У одного из обучающихся наблюдается выраженное нарушение произвольного внимания (нарушение концентрации, малый объем, быстрая истощаемость).
Учебная ситуация	<p>В процессе закрепления знаний и представлений обучающихся с легкой умственной отсталостью по теме «Хищные птицы» учитель использует разнообразные методы и приемы работы, отобранные с учетом психолого-педагогических и возрастных особенностей школьников с ОВЗ.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Разработайте технологическую карту комбинированного урока по теме «Хищные птицы» для обучающихся 3 класса.</li> <li>2. Продумайте фрагмент урока, на котором учитель закрепляет новые знания и представления по предложенной теме с использованием разнообразных методов и приемов обучения.</li> <li>3. Проведите фрагмент урока на тему «Хищные птицы», направленный на закрепление у школьников с умственной отсталостью новых знаний и представлений.</li> <li>4. Подготовьте схему самоанализа профессиональной деятельности учителя на уроке. Включите схему самоанализа в приложение к технологической карте урока.</li> </ol>

Таблица 7

**Пример учебного задания профильного (демонстрационного) экзамена по модулю «Психолого-педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья», дисциплине «Технологии обучения рисованию»**

Учебный предмет / коррекционное занятие / диагностика	«Рисование (Изобразительное искусство)»
Тема	Ветка с вишнями
Форма занятия	Комбинированный урок
Категория контингента	Обучающиеся с легкой умственной отсталостью
Класс/группа/возраст	2 класс
Индивидуальные особенности контингента	Обучающиеся по АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 1. У одного из обучающихся наблюдается выраженное недоразвитие аналитико-синтетической деятельности.
<b>Учебная ситуация</b>	<p>Учитель на уроках изобразительного искусства систематически использует дидактические игры, направленные на развитие ручной умелости и коррекцию недостатков мелкой моторики.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Составьте конспект урока с использованием ряда дидактических игр, направленных на развитие ручной умелости и коррекцию недостатков мелкой моторики, с учетом тематики урока.</li> <li>Разработайте и оформите дидактические игры для урока рисования по теме «Ветка с вишнями».</li> <li>Продемонстрируйте фрагмент урока с использованием дидактических игр, направленных на развитие ручной умелости и коррекцию недостатков мелкой моторики обучающихся.</li> <li>Составьте схему самоанализа профессиональной деятельности учителя на уроке. Включите схему самоанализа в приложение к конспекту урока.</li> </ol>

Таблица 8

**Пример учебного задания профильного (демонстрационного) экзамена по модулю «Технологии коррекции нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья», дисциплине «Коррекционно-педагогическая работа с детьми с двигательными нарушениями»**

Учебный предмет / коррекционное занятие / диагностика	Коррекционное занятие учителя-дефектолога
Тема	Большой — маленький
Форма занятия	Индивидуальное занятие
Категория контингента	Обучающийся с нарушением опорно-двигательного аппарата и тяжелыми и множественными нарушениями развития
Класс/группа/возраст	1 класс
Индивидуальные особенности контингента	Обучающийся осваивает АООП НОО ОВЗ (вариант 6.4) Ксения У. (8 лет, 5 месяцев). Ребенок с ДЦП (правосторонний гемипарез), умеренная умственная отсталость, косоглазие, миопия (- 4). Способна к сопоставлению двух предметов по контрастному признаку (по подражанию). Владеет элементарными навыками вербальной коммуникации. Быстро утомляется, испытывает трудности в концентрации внимания, переключении внимания с одного действия на другое.
Учебная ситуация	Учитель-дефектолог проводит коррекционное занятие по курсу «Предметно-практические действия», направленное на формирование у ребенка представлений о величине предметов «большой — маленький» с использованием продуктивных видов деятельности (лепка). <ol style="list-style-type: none"> <li>Составьте конспект коррекционно-развивающего занятия на тему «Большой — маленький» с использованием продуктивных видов деятельности (лепка).</li> <li>Разработайте дидактический материал к коррекционному занятию с учетом его темы, цели и задач, а также с учетом особенностей развития ребёнка.</li> <li>Проведите фрагмент коррекционного занятия, на котором учитель-дефектолог формирует у ребенка представления о величине предметов с использованием продуктивных видов деятельности.</li> </ol>

Предлагаемые в ходе экзаменационного испытания задания аналогичны представленным выше. Учебные задания выявляют готовность студентов бакалавриата к проведению уроков, внеклассных мероприятий, коррекционных занятий, диагностических процедур, встреч и консультаций с родительской общественностью, умение аттестуемых подобрать и эффективно использовать традиционные, а также современные образовательные и коррекционно-педагогические технологии в работе с различными категориями обучающихся с ОВЗ. Моделируемые ситуации демонстрационного экзамена разработаны для выработки профессиональных знаний, умений, навыков (ЗУН), компетенций, оценки их применения студентами при работе с детьми с особыми образовательными потребностями как в условиях коррекционного учреждения, так и в условиях инклюзии; предлагаемые ситуации позволяют учитывать специфические особенности построения коррекционно-педагогического процесса при обучении и воспитании ребенка с ОВЗ с его нормативно развивающимися сверстниками.

Нами был разработан и апробирован алгоритм работы преподавателя высшей школы со студентами по обучению их решению учебных заданий (ситуаций). Данный алгоритм применяется в ходе практических и семинарских занятий при подготовке студентов к аттестации в форме профессионального (демонстрационного) экзамена (рис. 2).



*Рис. 2. Алгоритм работы над решением учебной ситуации*

Накопление практического опыта проведения аттестационных испытаний в форме профессионального (демонстрационного) экзамена позволило говорить о том, что не всегда студенты в достаточной степени готовы к этой новой форме оценки освоения ими образовательной программы. В то же время Е.Э. Артемова, И.В. Евтушенко, Л.А. Тишина и др. отмечают, что, по опыту работы практических учреждений, выпускники дефектологических факультетов по завершении обучения часто оказываются не в полной мере готовыми к осуществлению профессиональной деятельности<sup>16</sup>.

В связи с этим было организовано и проведено экспериментальное исследование, целью которого стало изучение готовности студентов-дефектологов разных годов обучения (курсов) к сдаче демонстрационного экзамена.

**Основными методами исследования** стали наблюдение за деятельностью студентов в ходе подготовки к прохождению и прохождения аттестационного испытания в форме демонстрационного экзамена, анализ и оценка материалов, подготовленных студентами к экзамену (конспекты учебных занятий, коррекционных занятий, занятий в системе дополнительного образования, тексты выступлений и бесед на родительских собраниях, дидактические материалы, мультимедийные учебные презентации и др.), качественно-количественный анализ результатов прохождения аттестационных испытаний обучающимися (анализ и обобщение сведений, зафиксированных с помощью оценочных листов, экзаменационных ведомостей), анкетирование участников эксперимента, проведенное для получения информации об их удовлетворенности качеством подготовки к демонстрационному экзамену.

**Организация исследования.** Исследование проводилось со второго полугодия 2022 года по первое полугодие 2024 года (включительно). В эксперименте приняли участие студенты 3—4 курсов факультета «Клиническая и специальная психология» МГППУ, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» по профилю «Обучение и воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (Педагогическая поддержка детей с трудностями в обучении)», в количестве 78 человек.

---

<sup>16</sup> Артемова, Е.Э., Евтушенко, И.В., Тишина, Л.А. К проблеме модернизации программ подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22994>

Для проведения демонстрационного экзамена преподавателями кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» были разработаны оценочные листы, включающие критерии оценивания профессиональных компетенций обучающихся по четырем блокам:

- научная грамотность — владение аттестуемым основными научными знаниями в области специального (дефектологического) образования, способность отбирать содержание урока / коррекционного занятия в соответствии с темой с опорой на федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные адаптированные образовательные программы, способность опираться в профессиональной деятельности на общие и специальные принципы обучения и воспитания, принципы коррекционно-развивающей работы и др.;
- психолого-педагогическая грамотность — способность аттестуемого учитывать в своей деятельности типологические, возрастные и индивидуальные особенности обучающихся с ОВЗ, применять здоровьесберегающие технологии в образовательном и коррекционно-развивающем процессах, применять технологии воспитания гармонично развитой личности и др.;
- инструментальная грамотность — готовность студента применять знания в области методик организации и проведения уроков / коррекционных занятий, осуществлять отбор и использование современных и традиционных эффективных коррекционно-педагогических технологий, проектировать образовательный и коррекционно-развивающий процессы в соответствии с целеполаганием, объективно оценивать знания, умения и навыки обучающихся с ОВЗ и др.;
- коммуникативно-цифровая грамотность — способность студента осуществлять эффективную коммуникацию в профессиональной среде, взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, овладение технологиями использования современных технических средств обучения, воспитания и коррекции.

В оценочных листах фиксировались результаты демонстрации студентами профессиональных компетенций в ходе решения заданий (учебной ситуации) демонстрационного экзамена согласно критериям и балльной шкале. В табл. 9 представлен образец оценочного листа для фиксации результатов наблюдения за деятельностью экзаменуемого.

Таблица 9

**Оценка аттестуемого по показателям и критериям оценивания  
(для урока / коррекционного занятия)**

№ п/п	Критерии оценивания	Макси- мальный балл	Балл аттесту- емого
<b>Научная грамотность</b>			
1	Содержание урока или коррекционного занятия соответствует заявленной тематике	2	
2	Грамотно формулирует цель и задачи (образовательные, коррекционно-развивающие и воспитательные) урока / коррекционного занятия	3	
3	Владеет основными научными понятиями в области специального (дефектологического) образования, выбирает методический и демонстрационный материал для реализации поставленных цели и задач	3	
4	Допускает ошибки в отборе раздаточного и демонстрационного материала, демонстрирует несоответствие содержания урока/ занятия предложенной в кейсе ситуации	-2	
5	Привлекает знания из различных областей специальной педагогики и специальной психологии на основе практико-ориентированного подхода	3	
6	Реализует общие и специальные дидактические принципы / принципы коррекционно-развивающей работы	2	
<i>Максимальный итоговый балл по критерию «Научная грамотность»</i>		13	
<b>Психолого-педагогическая грамотность</b>			
1	Уровень сложности материала, его объем и способ изложения соответствуют возрастным, типологическим и индивидуальным особенностям обучающихся	4	
2	Осуществляет индивидуальный и (или) дифференцированный подход	4	
3	Применяет современные коррекционно-развивающие и психолого-педагогические технологии, основанные на знании особых образовательных потребностей обучающихся (согласно возрасту, нозологии, особенностям развития)	3	

№ п/п	Критерии оценивания	Макси- мальный балл	Балл аттесту- емого
4	Создает для обучающихся условия благополучия, здоровьесбережения	5	
5	Использует воспитательный потенциал урока или коррекционного занятия	5	
6	Использует коррекционный потенциал урока или коррекционного занятия	3	
	<i>Максимальный итоговый балл по критерию «Психологопедагогическая грамотность»</i>	24	
<b>Инструментальная грамотность</b>			
1	Методы и приемы соответствуют заявленным цели и задачам урока или коррекционного занятия	4	
2	На любом этапе урока или коррекционного занятия (при объяснении нового материала, его закреплении, обобщении) опирается на имеющиеся у обучающихся базовые знания и практический опыт	5	
3	Использует целесообразно и эффективно необходимое методическое обеспечение (с опорой на специфику целей отдельных учебных предметов и курсов коррекционно-развивающей области, возрастные возможности и особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ)	5	
4	Организует обоснованное чередование форм работы (фронтальной, групповой, индивидуальной) или видов деятельности при индивидуальной работе	4	
5	Создает условия переноса обучающимися усвоенных знаний, умений в схожие, а затем в новые условия, реализует межпредметные связи	5	
6	Использует различные формы оценивания выполнения заданий и достижения обучающимися необходимых результатов, в том числе элементы самооценки	5	
7	Использует задания, которые формируют у обучающихся компетенции, соответствующие требованиям к освоению результатов в соответствии с нормативной базой	5	
8	Результаты урока или коррекционного занятия соответствуют поставленным цели и задачам	4	
	<i>Максимальный итоговый балл по критерию «Инструментальная грамотность»</i>	37	

№ п/п	Критерии оценивания	Макси- мальный балл	Балл аттесту- емого
<b>Коммуникативно-цифровая грамотность</b>			
1	Владеет навыками профессиональной коммуникации в соответствии с языковыми нормами	3	
2	Создает психологически безопасную атмосферу урока или коррекционного занятия	3	
3	Демонстрирует индивидуальный стиль профессиональной деятельности	3	
4	Создает условия межличностного общения обучающихся или коммуникации по типу «взрослый — ребенок»	4	
5	Демонстрирует владение современными информационно-коммуникационными технологиями	4	
6	Демонстрирует адекватность предъявляемых требований с учетом речевых (интеллектуальных, двигательных, сенсорных и др.) особенностей и возможностей развития ребенка, демонстрирует умение доступно формулировать вопросы беседы и инструкции к заданиям	4	
7	Демонстрирует адекватность применения технических средств обучения, компьютерных технологий и наглядных пособий	5	
<i>Максимальный итоговый балл по критерию «Коммуникативно-цифровая грамотность»</i>		26	
Максимальный итоговый балл		100	

Для анализа и оценки материалов, подготовленных студентами к экзамену (конспектов учебных занятий, коррекционных занятий, занятий в системе дополнительного образования, текстов выступлений и бесед на родительских собраниях, дидактических материалов, мультимедийных учебных презентаций и др.), нами были разработаны карты анализа, пример одной из них представлен в табл. 10<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Данилова, А.М., Подвальная, Е.В. Осваиваем технологии специального образования: обучение географии школьников с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2023. 198 с.

Таблица 10

**Образец карты анализа конспекта урока**

№ п/п	Критерии анализа	Максимальные баллы	Баллы аттестуемого	Характеристика
<b>I. Содержание урока</b>				
1	Соответствие темы урока программе учебной дисциплины	3		
2	Цель и задачи урока (образовательные, коррекционно-развивающие и воспитательные задачи). Их наличие и корректность формулировок	4		
3	Тип урока по основной дидактической (образовательной) задаче	2		
4	Реализация основных и специальных дидактических принципов на уроке	4		
5	Основные термины и понятия урока	3		
6	Соответствие содержания урока требованиям ФГОС в рамках планируемых результатов (предметных, личностных, метапредметных)	5		
7	Оборудование. Его соответствие теме урока. Учет возрастных и психолого-педагогических особенностей обучающихся при отборе оборудования. Применение оборудования с учетом современных требований к его использованию	5		
8	Правильность подбора учебного материала (содержания) к уроку	3		
9	Реализация межпредметных связей	4		
<b>II. Методическая сторона урока</b>				
1	Последовательность и распределение этапов урока по времени	3		
2	Соответствие методов и приемов обучения цели и задачам урока. Рациональное их сочетание, чередование методов и приемов обучения	5		
3	Использование современных образовательных технологий (ИКТ, метод кейсов, элементы проектной деятельности и т. д.)	4		

№ п/п	Критерии анализа	Максимальные баллы	Баллы аттестуемого	Характеристика
4	Организация познавательной деятельности на основных этапах урока (сочетание фронтальной, групповой, индивидуальной работы). Своевременное оказание помощи учителем	5		
5	Виды самостоятельных, практических и творческих заданий (в урочной деятельности, в домашней работе)	3		
6	Учебно-практические вопросы и задания (связь теории с практикой)	3		
7	Задания на формирование базовых учебных действий	4		
8	Задания на решение коррекционно-развивающих задач	4		
9	Наличие контроля за усвоением материала и своевременная коррекция ошибок обучающихся	4		
10	Оценка достижения обучающимися предметных и личностных результатов (оценивание деятельности обучающихся и ее результатов, выставление отметки)	3		
11	Приемы рефлексии. Действия, направленные на развитие умений самооценки и самоконтроля обучающихся	2		
12	Домашнее задание: применение индивидуального и/или дифференцированного подхода, наличие инструктажа	4		
13	Применение на уроке здоровьесберегающих технологий (соблюдение двигательного режима, наличие физкультурных/релаксационных пауз и т. д.)	4		
14	Речь учителя (ее оценка)	3		
15	Владение учителем материалом урока	4		

№ п/п	Критерии анализа	Максимальные баллы	Баллы аттестуемого	Характеристика
16	Знание и учет индивидуальных и типологических особенностей обучающихся	5		
17	Стиль педагогического общения (авторитарный, демократичный, либеральный)	3		
18	Поведение учителя (организованность в работе, наличие контакта с обучающимися и др.)	4		
	Итог	100		

Выявление проблемных зон в организации и проведении профессионального (демонстрационного) экзамена, определение уровня мотивационной готовности студентов к сдаче аттестационных испытаний в новой (демонстрационной) форме, оценивание удовлетворенности аттестуемых качеством подготовки к демонстрационному экзамену осуществлялись посредством их анкетирования. Анкета, обращенная к студентам, содержала как закрытые, так и открытые вопросы. Приведем некоторые вопросы, которые были включены в анкету:

- Знакомы ли вы с критериальной оценкой задания демонстрационного экзамена?
- Как вы познакомились с критериальной оценкой задания демонстрационного экзамена?
- Ведется ли подготовка к сдаче демонстрационного экзамена на учебных занятиях? Укажите названия дисциплин, на которых осуществлялась подготовка к сдаче демонстрационного экзамена.
- Знакомят ли вас преподаватели факультета с примерными вариантами заданий демонстрационного экзамена?
- Понятна ли вам формулировка заданий в экзаменационном билете?
- Если бы у вас был выбор, то какую форму сдачи аттестационного испытания вы бы избрали: традиционный экзамен (ответы на вопросы билета) или профессиональный (демонстрационный) экзамен?
- Влияет ли сдача аттестационного испытания в форме профессионального (демонстрационного) экзамена на развитие у вас готовности к профессиональной деятельности? Как влияет? Раскройте свою точку зрения по этому вопросу.
- Использовали бы вы специальное учебное пособие, которое бы содержало рекомендации по подготовке студента к сдаче демонстрационного экзамена?

- Сколько времени вы потратили на подготовку к демонстрационному экзамену после того, как получили экзаменационный билет с заданием?
- Что для вас было более сложным при подготовке и прохождении демонстрационного экзамена?

**Результаты исследования и их обсуждение.** Обобщение результатов исследования позволило составить типологию основных недостатков в освоении профессиональных компетенций студентами-дефектологами (табл. 11).

Таблица 11

**Типология основных недостатков освоения профессиональных компетенций, выявленных у студентов, проходящих аттестацию в форме демонстрационного экзамена (в %)**

Типичные недостатки освоения компетенций	3 курс		4 курс	
	Промежуточная аттестация			Итоговая аттестация
	5 семестр	6 семестр	7 семестр	
<b>Научная грамотность</b>				
Некорректность формулировок цели и задач урока / коррекционного занятия	32%	24%	15%	7%
Ошибки в выборе методического и демонстрационного материала для реализации поставленной цели и задач	15%	9%	5%	2%
Несоответствие содержания урока/занятия предложенной в кейсе ситуации	6%	2%	–	–
Низкий уровень владения аттестуемым материалом урока/занятия	49%	30%	17%	7%
<b>Психолого-педагогическая грамотность</b>				
Несоответствие сложности учебного материала, его объема и способа изложения возрастным, типологическим и индивидуальным возможностям обучающихся	24%	12%	6%	4%
Отсутствие индивидуального и (или) дифференцированного подхода	38%	26%	13%	4%
Трудности при создании условий благополучия и здоровьесбережения на уроках/занятиях	18%	13%	–	–

Типичные недостатки освоения компетенций	3 курс		4 курс	
	Промежуточная аттестация			Итоговая аттестация
	5 семестр	6 семестр	7 семестр	
Отсутствие реализации воспитательного потенциала урока/занятия	58%	46%	12%	5%
Отсутствие реализации коррекционно-развивающего потенциала урока/занятия	37%	25%	11%	3%
Низкий уровень организованности аттестуемого в процессе проведения урока/занятия	20%	12%	3%	–
Недостаточное отражение в конспекте деятельности педагога и/или обучающихся	38	29%	7%	2%
<b>Инструментальная грамотность</b>				
Несоответствие методов и приемов заявленным целям и задачам урока/занятия	42%	34%	22%	8%
Отсутствие опоры на имеющиеся базовые знания и практический опыт обучающихся с ОВЗ на уроке/занятии	62%	51%	28%	10%
Отсутствие чередования или необоснованное чередование форм работы (фронтальной, групповой, индивидуальной) или видов деятельности при индивидуальной работе	33%	23%	8%	–
Отсутствие условий для переноса обучающимися усвоенных знаний, умений и навыков в схожие, а затем в новые условия	53%	45%	36%	12%
Отсутствие реализации межпредметных связей	47%	31%	15%	6%
Отсутствие разнообразия в оценивании выполнения заданий и достижения обучающимися необходимых результатов	21%	14%	–	–
Отсутствие соответствия результатов урока поставленным целям и задачам	6%	2%	–	–
Ошибки при организации и проведении с обучающимися словарной работы / отсутствие словарной работы	41%	22%	7%	3%

Типичные недостатки освоения компетенций	3 курс		4 курс	
	Промежуточная аттестация			Итоговая аттестация
	5 семестр	6 семестр	7 семестр	
Отсутствие заданий на формирование базовых/универсальных учебных действий	39%	27%	14%	5%
Отсутствие в конспекте урока этапа выдачи, объяснения и разбора домашнего задания / отсутствие домашнего задания	–	21%	13%	–
Отсутствие рационального сочетания, чередования методов и приемов обучения	38%	23%	6%	–
Недостаточный учет психолого-педагогических особенностей обучающихся при разработке и оформлении собственных дидактических материалов	31%	24%	6%	2%
Небрежность оформления конспектов (дидактических материалов и пр.), наличие орфографических и стилистических ошибок	52%	25%	11%	4%
<b>Коммуникативно-цифровая грамотность</b>				
Несформированность навыков профессиональной коммуникации в соответствии с языковыми нормами	27%	18%	11%	2%
Несформированность навыков пользования современными информационно-коммуникационными технологиями	47%	14%	6%	2%
Неадекватность предъявляемых требований; слабый учет речевых, интеллектуальных, двигательных, сенсорных особенностей развития ребенка; неточность и/или сложность формулировок вопросов беседы и инструкций к заданиям	43%	32%	8%	2%
Ошибки в использовании технических средств, компьютерных технологий и наглядных пособий	31%	15%	8%	3%

Рассмотрим анализ результатов анкетирования студентов.

■ 97% аттестуемых отмечали, что преподаватели знакомят их с критериальной оценкой, которая используется для оценки выполнения студентами задания экзамена. Из них 45% студентов отметили, что критериальная оценка также обсуждалась с куратором группы на специально организованной встрече.

■ 93% студентов подтвердили, что на учебных занятиях ведется подготовка к демонстрационному экзамену. Среди дисциплин, на занятиях по которым чаще всего велась подготовительная работа к этому виду аттестационных испытаний, были названы: «Технологии формирования продуктивных видов деятельности», «Технологии формирования представлений об окружающем мире», «Технологии формирования элементарных математических представлений», «Подготовка к обучению грамоте детей с ОВЗ», «Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ», «Технологии обучения русскому языку», «Технологии обучения рисованию», «Технологии преподавания географии», «Технологии преподавания биологии», «Технологии преподавания математики», «Технологии преподавания истории», «Технологии преподавания дополнительного образования».

■ 87% студентов указали, что преподаватели знакомят их с примерными вариантами учебных ситуаций.

■ При ответе на вопрос «Понятна ли вам формулировка задания?» 74% аттестуемых ответили, что им понятен смысл и суть задания. 17% студентов указали, что после получения билета с учебной ситуацией они обращаются за консультацией к преподавателю учебной дисциплины. 9% обучающихся ответили, что для них ситуация, представленная в билете, не совсем понятна, при решении такого задания студенты консультировались с одногруппниками.

■ К основным приемам работы на учебных занятиях при подготовке к демонстрационному экзамену студентами были отнесены:

- конспектирование психолого-педагогической и методической литературы — 12%;
- разработка конспектов (технологических карт) уроков / коррекционно-развивающих занятий — 64%;
- разработка фрагментов уроков / коррекционно-развивающих занятий — 86%;
- разработка конспектов уроков / коррекционно-развивающих занятий, их демонстрация и последующее обсуждение с преподавателем — 60%;
- разработка фрагментов уроков / коррекционно-развивающих занятий, их демонстрация и последующее обсуждение с преподавателем — 77%;

- запись под диктовку преподавателя готовых конспектов уроков / коррекционно-развивающих занятий — 10%;
  - запись под диктовку преподавателя готовых фрагментов конспектов уроков / коррекционно-развивающих занятий — 18%;
  - разбор конспектов уроков / коррекционно-развивающих занятий, заимствованных из сети Интернет — 27%;
  - разбор видеокейсов (съемка ответа студента на демонстрационном экзамене) — 38%.
    - 98% студентов хотели бы использовать специальное учебное пособие с рекомендациями по подготовке к профессиональному (демонстрационному) экзамену.
    - На вопрос «Что для вас является более сложным при подготовке к демонстрационному экзамену и прохождении демонстрационного экзамена?» были получены следующие ответы:
      - разработать конспект (технологическую карту) урока / коррекционно-развивающего занятия — 37%;
      - выполнить все требования задания демонстрационного экзамена — 42%;
      - провести фрагмент урока / коррекционно-развивающего занятия — 35%;
      - разработать (подобрать) дидактические материалы, необходимые для выполнения учебного задания — 13%;
      - быть волонтером на демонстрационном экзамене — 4%;
      - провести самооценку своего ответа — 13%;
      - понять, за что выставляется оценка — 15%.
    - 97% аттестуемых при наличии выбора формы аттестации хотели бы пройти ее в форме демонстрационного экзамена.
    - Свыше 80% студентов считают, что сдача аттестационного испытания в форме демонстрационного экзамена положительно влияет на развитие их профессиональной деятельности («Стал лучше понимать технологии обучения по конкретным темам», «Потренировался работать с электронной доской и наглядными пособиями», «Поняла, как совмещать цифровые технологии с традиционными средствами обучения», «Теперь не так страшно идти к детям», «Попробовала, как работать с Нумиконом», «Поняла, как тяжело давать инструкции, простые, доступные для детей с ОВЗ» и др.).
- Заключение.** Демонстрационный экзамен — новая форма организации аттестационных испытаний для педагогических специальностей, но уже сейчас можно говорить о том, что она предоставляет и студентам, и профессорско-преподавательскому составу множество возможностей.

Результаты исследования выявили поступательный рост от 3 курса (результаты сдачи промежуточного экзамена в 5 семестре) к 4 курсу (результаты сдачи государственной итоговой аттестации в форме демонстрационного испытания) качественно-количественных показателей по всем четырем критериям (научной, психолого-педагогической, инструментальной и коммуникативно-цифровой грамотности) оценки сформированности профессиональных компетенций, а следовательно, положительную динамику в развитии готовности студентов-дефектологов к профессиональному экзамену. Целенаправленная систематическая и последовательная работа на протяжении двух лет (4 семестров) профессорско-преподавательского состава кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ, осуществляющего формирование у обучающихся профессиональных ЗУН и компетенций с применением контрольно-оценочной технологии, а именно профессионального (демонстрационного) экзамена, позволила добиться положительных результатов. Промежуточная аттестация в форме демонстрационного экзамена своевременно выявила у экзаменуемых как «точки роста», так и «проблемные зоны», работа над последними своевременно проводилась преподавателями кафедры, благодаря чему к государственной итоговой аттестации было зафиксировано значительное снижение числа затруднений в решении учебных заданий.

Для руководства факультета и кафедры высшего учебного заведения демонстрационный экзамен выступает в качестве одного из современных средств мониторинга качества образования, т. к. не только позволяет оценить уровень освоения студентами учебных дисциплин, модулей и образовательной программы в целом, но и является инструментом оценки качества реализуемых подразделением вуза образовательных программ, материально-технической базы, а также квалификации профессорско-преподавательского состава.

Демонстрационный экзамен позволяет студентам тренировать свои практические навыки, положительно влияет на мотивацию к учебе, наглядно демонстрирует аттестуемым их сильные и слабые стороны, тем самым способствуя нормализации самооценки, вселяя уверенность в своих силах. При сдаче государственного экзамена в такой форме выпускники могут получить предложения о трудоустройстве на основе продемонстрированных ими практических профессиональных навыков и компетенций.

## Список литературы

1. Артемова, Е.Э. Оценка информационно-коммуникационной компетентности студентов-дефектологов в области использования ресурсов информационной образовательной среды / Е.Э. Артемова, А.М. Данилова, Е.В. Подвальная, Л.А. Тишина // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 4. С. 54–68.
2. Артемова, Е.Э. К проблеме модернизации программ подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / Е.Э. Артемова, И.В. Евтушенко, Л.А. Тишина // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22994> (дата обращения: 25.02.2025).
3. Данилова, А.М. Демонстрационный экзамен в подготовке будущих учителей-дефектологов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии / А.М. Данилова, Е.В. Подвальная // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных и научно-методических статей, Чебоксары, 27 сентября 2023 года. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковleva, 2023. С. 1037–1041.
4. Данилова, А.М. Осваиваем технологии специального образования: обучение географии школьников с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / А.М. Данилова, Е.В. Подвальная. Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2023. 198 с.
5. Данилова, А.М. Технологическая карта как основа проектирования современного урока биологии для обучающихся с умственной отсталостью / А.М. Данилова, Е.В. Подвальная // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 06 апреля 2023 года / Науч. редактор С.Г. Лещенко. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. С. 33–36.
6. Евтушенко, И.В. Перспективы подготовки студентов-дефектологов в условиях компетентностного подхода/ И.В. Евтушенко // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 2. С. 145–151.
7. Егоренко, Т.А. Демонстрационный экзамен как форма оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов / Т.А. Егоренко, О.И. Леонова, И.А. Голованова // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 6. С. 54–66.
8. Тишина, Л.А. Интеграция ресурсов школы и ВУЗа в подготовке будущих дефектологов / Л.А. Тишина, А.М. Данилова, Е.В. Подвальная, А.В. Лебедева // Современное образование. 2022. № 2. С. 6–22.

## РАЗДЕЛ 5

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГРУППОВАЯ СУПЕРВИЗИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПРОХОЖДЕНИЮ ПРАКТИКИ И ДЕМОЭКЗАМЕНА

Труханова Юлия Александровна,  
кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Повышение качества педагогического образования, в частности образования будущих педагогов-дефектологов, невозможно без совершенствования его практической составляющей. Эффективным средством формирования у студентов-дефектологов необходимых для профессионально-педагогической деятельности компетенций является педагогическая супервизия.

Педагогическая супервизия и супervизорское сопровождение исследователями рассматриваются как педагогическая феноменологическая категория. Понятие «супервизия» определяется авторами: как метод наставничества при адаптации молодого специалиста к профессии, основу которого составляют конструктивное профессиональное взаимодействие и взаимный интерес (Л.Г. Светоносова, С.И. Поздеева, В.А. Петьев); как процесс профессиональной помощи специалисту, способствующий личностному и профессиональному развитию, повышению эффективности его деятельности (Г.В. Залевский); как метод личностного и эмоционального роста, подготовки и повышения квалификации педагогов (С.А. Житвай). Педагогическая супервизия рассматривается как метод образования, метод повышения квалификации и повышения качества работы специалистов (Г.П. Синицына), на этапе вузовского обучения — как метод сопровождения практической подготовки студентов к педагогической практике (Л.П. Качалова, Л.Г. Светоносова). Е.В. Яковлев, Н.О. Яковleva определяют супервизию как вид педагогического сопровождения, предусматривающий подготовку субъекта к оказанию помощи формирующейся личности обучающегося, за жизнь, здоровье и развитие которой он несет ответственность<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Качалова, Л.П., Светоносова, Л.Г. Супервизия как метод сопровождения педагогической практики студентов педвуза . // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета, 2023. № 2(2).

Супервизия как педагогическая система представлена совокупностью структурно-содержательных компонентов (мотивационно-ценостного, познавательного, коммуникативного, творческо-деятельностного и оценочно-рефлексивного), раскрывающих многообразие существующих между ними связей и отношений. В работе с начинающим специалистом супервизия опирается на личностно ориентированный подход, формирование индивидуального профессионального стиля его деятельности.

В рамках образовательного процесса мы рассматриваем супервизию как одну из форм наставничества, которое также направлено на воспитание личности педагога-дефектолога. Механизм супервизии позволяет формировать у студентов и начинающих специалистов профессиональную позицию, передавать им этическую и культурную парадигму отечественной коррекционной педагогики.

Основная цель супервизии — обучение молодого специалиста навыкам самостоятельного решения возникающих на практике профессиональных и личностных трудностей.

Сопровождение профессионального становления будущих педагогов-дефектологов включает мероприятия по подготовке и прохождению педагогической практики, а также подготовке к демоэкзамену, который представляет собой форму аттестации обучающихся с участием независимых экспертов. Он организован в форме демонстрации практических навыков обучения детей с ОВЗ.

Для полноценного формирования у студентов-дефектологов методических и практических компетенций, необходимых для успешного прохождения практики и демоэкзамена (а также дальнейшего профессионального самоопределения), требуется не только теоретическая база и практическая подготовка, в том числе проведение анализа конспектов занятий, но и организация групповых супервизий.

Отношения, которые формируются у супервизора (педагога, осуществляющего супервизию), супервизируемого (которому супервизор оказывает помощь) и группы в рамках супервизии, создают условия для обучения и совершенствования, обеспечения личностно-профессионального роста, особенно при решении неоднозначных, требующих нестандартного подхода задач. Групповая супервизия способствует развитию самостоятельного мышления за счет умения выслушивать и учитывать альтер-

нативную точку зрения и необходимости аргументированно высказать свою<sup>19</sup> <sup>20</sup>.

Групповая супервизия, помогая молодым специалистам получить методическую и практическую помощь в решении затруднений и освоении новых практических навыков, развивает умение самостоятельно анализировать свою работу, быстрее адаптироваться к новым учебным задачам на практическом, методическом и личностном уровне. Основным отличием рассмотрения учебной ситуации или возникающего затруднения на супервизии от обычного анализа урока является обращение к различным аспектам работы учителя-дефектолога: профессиональным, социальным, личностным, а также к опыту группы.

Рефлексия сопровождает все направления работы преподавателя-супервизора и этапы профессиональной подготовки студентов. Рефлексия включает самодиагностику, самонаблюдение, самопознание, самоанализ достигнутых результатов.

Таким образом, в ходе супервизии основной фокус направлен на личность студента в процессе решения различных профессиональных трудностей. Сопровождение личностного роста с опорой на имеющиеся у студента знания, практический опыт и интерес к профессиональной деятельности позволяет формировать у супервизируемых личностное отношение к решению профессиональных задач, профессиональную ответственность, психологическую устойчивость.

Именно поэтому супервизор — не просто более опытный и компетентный в обучении детей с ОВЗ педагог, но специалист, способный к личностному психологическому сопровождению супервизируемого и группы в целом, компетентный в групповой динамике, умеющий работать на разных уровнях — групповом и индивидуальном — с учетом всех компонентов супервизионного процесса: профессиональных, социальных, личностных.

В структуре *групповой супервизии* можно выделить три основных направления и соответственно три субъекта супервизии:

---

<sup>19</sup> Житвай, С.А. Супервизия как метод сопровождения деятельности педагогов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 6(63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n7superviziya-kak-metod-soprovozhdeniya-deyatelnosti-pedagogov>

<sup>20</sup> Качалова, Л.П., Светоносова, Л.Г. Супервизия как метод сопровождения педагогической практики студентов педвуза // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. 2023. № 2(2).

- сам супервизор, который решает организационные задачи, руководит анализом случая, осуществляет методическую поддержку, помогает обобщить практический и личностный опыт;
- супервизируемый как основно респондент, задача которого — поиск решения для преодоления затруднений и, в целом, профессиональный рост, личностный рост и формирование навыков, необходимых для самостоятельной работы (гибкость, креативность спонтанность), которые, в свою очередь, формируются в процессе группового взаимодействия;
- группа, которая имеет свои явные групповые задачи, ради которых она собралась на супервизию (повышение профессионального уровня и профессиональный разбор сходных случаев), и неявные (вопросы и задачи, которые участники группы на данный момент не готовы выносить на обсуждение). Работа с неявным запросом — одно из важных направлений работы супервизора.

Еще одна особенность групповой работы — обмен опытом. В этом ценность группы, поддерживающей супервизии: она помогает обобщить опыт каждого из участников группы, показать его значимость, формировать феноменологическое мышление. Создаваемое в рамках супервизионной группы безоценочное, подчиненное определенным правилам пространство позволяет участникам группы свободнее говорить о своих проблемах.

Можно сказать, что супервизия включает в себя двойную структуру коммуникативных отношений: вертикальную и горизонтальную — между участниками супервизорской группы, что позволяет оценивать и обобщать свой опыт и, кроме того, моделирует коммуникативную ситуацию, в которой проявляются стратегии участников, помогающие или мешающие профессиональной самореализации.

Таким образом, педагогическая супервизия, являясь особым видом профессионального сопровождения молодого специалиста, сочетает в себе методический и психологический блок, что, в свою очередь, определяет организационную структуру проведения супервизионной встречи.

Организация супервизии предполагает: регламент групповой супервизии, групповой сеттинг (место и время проведения супервизии, время, необходимое для различных структурных компонентов супервизионного процесса, характер отношений участников супервизии, групповые этические правила, обеспечивающие соблюдение личных и профессиональных границ для всех участников

работы), подготовку и представление случая, процесс-анализ представленного случая, передачу и обобщение профессиональных знаний.

Практика показывает, что супервизионная группа эффективно работает при наполнении от шести до двадцати участников, поскольку именно такое количество позволяет им принимать активное участие в обсуждении и получать обратную связь от супервизора; регулярность проведения — один-два раза в месяц, время проведения — три часа. За это время в формате групповой супервизии может быть разобрано от двух до трех случаев.

Систематическое проведение супервизионных встреч позволяет участникам подготовить свои случаи для представления на супервизию. Для систематизации и структурирования работы могут использоваться различные схемы описания супервизионного случая. Работа с планом или схемой позволяет студентам и молодым специалистам выявить свои затруднения, вырабатывая навыки анализа своей профессиональной деятельности. План (схема) описания супервизионного случая основан на феноменологическом подходе, исключает оценочные высказывания и содержит представление фрагмента урока или занятия с описанием затруднений профессионального и личного характера с опорой на «Я-высказывания».

Самостоятельная работа участников группы по выявлению трудностей и формулирование конкретного запроса (задачи, требующей решения и доступной к решению в рамках супервизии) являются важным этапом подготовки к супервизии, позволяющим в ходе супервизионной встречи опираться на гипотезы и умозаключения, сделанные супервизируемым во время самоанализа.

Супервизионный случай может быть представлен устно, в форме «представления проблемной ситуации», возникшей на занятии или уроке, в формате видеофрагмента урока, в ходе которого возникли те или иные проблемы, а также по материалам прохождения студентами педагогической практики. Кейсовые задания демоэкзамена и конспекты урока или занятия также могут выступать в качестве темы супервизии. В этом случае в качестве «проблемного блока» рассматривается направление, вызывающее наибольшие трудности у большинства участников группы. Например, вопрос подбора методик, соответствующих не только целям и задачам демонстрационного кейса, но и возрастным потребностям детей, требованиям ФАОП. В этом случае согласование темы супервизии происходит до начала самой супервизии, а в ходе работы супервайзер уточняет реальные трудности, возникающие в ходе коллективного анализа фрагмента конспекта или демонстрационного учебного кейса. В качестве материала для

рассмотрения на супервизии может быть использован опыт, полученный участниками группы в процессе прохождения демонстрационного экзамена (видеофиксация демонстрационного кейса или же устное представление случая).

Особенность работы с кейсами «учебного характера», то есть не представлявшими собой реальные практические случаи или содержащими материал искусственно созданной обучающей ситуации, заключается в возможности воспроизведения фрагмента конспекта или упражнения в процессе супервизии в форме прямого проигрывания ситуации средствами психодрамы или социодрамы. При этом супервизируемый выступает в роли учителя, а группа помогает ему воспроизвести ситуацию урока или занятия. В таком случае объектом анализа на супервизии будет не только изучение документации, но и процессуальный разбор психодраматической или социодраматической виньетки (малая форма, ограниченная по времени и длящаяся от пятнадцати до тридцати минут).

Психодрама — метод психологической работы, предложенный Я. Морено, в ходе которой клиент с помощью ведущего и группы воспроизводит в действии значимые события жизни, разыгрывая сцены, имеющие отношение к его проблеме. Социодрама — техника психодрамы, направленная на социально-психологическую работу с группой, где в качестве клиента выступает не отдельный человек, но вся группа в целом. Оба метода носят практический характер и могут быть использованы в рамках групповой супервизии для повышения эффективности обучающего процесса. В отличие от театрализации, психодраматическое проигрывание проходит под руководством супервизора и направлено на выявление и глубокий анализ профессиональной компетентности и психологических стратегий, используемых участниками в рамках драматизации.

Так как запросов на анализ случаев обычно бывает больше, чем можно рассмотреть за одну встречу, супервизор использует механизмы группового выбора (социометрический выбор группы, голосование, оговоренная очередность), позволяющие выделить те случаи, рассмотрение которых вызывает наибольший групповой интерес. В начале встречи все участники озвучивают свой запрос, который может не включать в себя собственно супервизию. Участники, желающие разобрать свои затруднения, представляют свой случай в 3—4 предложениях, после чего супервизор предлагает прямое голосование (социометрический выбор), в ходе которого выбираются два или три наиболее актуальных запроса.

Устанавливается временная очередь, после чего главной задачей супервизора является сопровождение супервизируемого в представлении своей

ситуации и ее анализе. Основными инструментами супервизора являются удержание временных рамок, опора на феноменологию случая, серии вопросов, помогающих супервизируемому и участникам группы глубже понять ситуацию. Супервизор задает вопросы, позволяющие рассмотреть случай на четырех уровнях — методическом, личностном, поведенческом, эмоциональном.

Особую сложность могут представлять для супервизора случаи, связанные с анализом материала экзаменационных демонстрационных уроков (занятий). Ограниченные временные рамки, в которых проходит демонстрация кейса, и стрессовое состояние, испытываемое экзаменуемым во время прохождения экзамена, часто не позволяют разделить методический и эмоционально-личностный блок, что затрудняет анализ возникших трудностей.

В случаях спутанности профессиональных компетенций и личного отношения к ситуации экзамена хорошо зарекомендовал себя метод блок-схем, в которых супервизируемый пошагово обозначает ход занятия, а эмоциональные проявления фиксируются в параллельной схеме. Блок-схема строится аналогично конспекту занятия и выкладывается в виде хорошо читаемых визуальных опор (табличек форматом А4, с помощью малярного скотча с надписями, на ватмане) и располагается на стене или на полу, так, чтобы группа могла ее видеть, а супервизируемый мог перемещаться по пунктам блок схемы физически. Подключение физического действия в пространстве позволяет супервизируемому успешнее отделять свои чувства от решения образовательных профессиональных задач, обнаруживая свои эмоциональные и профессиональные дефициты в безопасной рамке схемы.

После описания ситуации и возникающих трудностей участники группы могут задать по одному вопросу, относящемуся к случаю.

Следующий этап супервизионного процесса касается выдвижения гипотез о причинах затруднений и оказания методической поддержки супервизируемому. В работе принимает участие как супервизор, так и группа. В завершение супервизор дает методическую оценку ситуации, изложенной в случае, более обобщенную и профессиональную. Обратную связь дают также супервизируемый и другие участники группы. Обратная связь должна включать в себя следующее: что новое я увидел в своей работе, что понял, каким образом буду решать возникшие трудности.

Данная структура анализа случая позволяет не только выявить трудности, но и обратить внимание молодых специалистов на потребности обучающихся и свою роль в процессе обучения и воспитания, перевести фокус внимания

с «неудачи», «трудности», «конфликта» на реальные цели и задачи образовательного процесса, особые образовательные потребности ребенка и свои профессиональные дефициты. Опора на «зону ближайшего развития» необходима не только в обучении детей, но и в профессиональном развитии молодого специалиста.

После проведения супервизии супervизор анализирует все представленные к рассмотрению случаи, проводит анализ работы группы в целом и эффективность предпринятых в ходе работы педагогических и психологических интервенций, что позволяет выделить проблемы, типичные для группы в целом, обеспечив выбор тем и методов, способствующих более эффективной подготовке студентов и молодых специалистов к работе. Супервизор также обнаруживает и свои точки роста как преподавателя высшей школы. Супервизия — это двусторонний процесс, позволяющий профессионально развиваться всем участникам группы, включая и супервизора.

Таким образом, групповая супервизия способствует формированию профессиональной компетенции будущего специалиста. В процессе супервизии он может осознать и затем интегрировать свои личные способы реагирования, объективные знания, субъективный опыт и конкретные ситуации, возникающие на практике, и получать обширную обратную связь, поддержку от группы. Динамика группового взаимодействия, реакции внутри группы выступают катализатором профессионального и личностного развития.

## Список литературы

1. Залевский, Г.В. Супервизия: практика в поисках теории // СПЖ, 2008. № 30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/superviziya-praktika-v-poiskah-teorii> (дата обращения: 1.11.2023).
2. Качалова, Л.П., Светоносова, Л.Г. Супервизия как прогрессивный ресурс формирования профессиональной компетенции педагогов: монография. Курск: Университетская книга, 2022. 101 с.
3. Мартыненко, А.А. Супервайзорское сопровождение формирования инновационной компетентности педагогов образовательного учреждения // Вестник Шадринского государственного педагогического университета, 2024. № 1(61). С. 128—135.
4. Петьков, В.А. Супервизия в профессиональном образовании специалистов социальной работы // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 8. С. 56—58.

5. Поздеева, С.И. Совместная деятельность и открытая професионализация педагога как концептуальные основы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 6(28). С. 91—96.
6. Светоносова, Л.Г., Ли, А.А. Супервизия как педагогическое условие формирования профессиональной компетенции начинающих педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN422.pdf> (дата обращения: 01.02.2025).
7. Синицына, Г.П. Возможности супервизии в усилении практической подготовки педагогов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21663> (дата обращения: 24.02.2025).
8. Шорохов, А.Г. Групповая онлайн-супервизия — фактор профессионально-личностной трансформации психологов-практиков // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2023. Т. 6. № 3. С. 8—15. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_54277188\\_69059426.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_54277188_69059426.pdf) (дата обращения: 24.02.2025).
9. Яковлев, Е.В., Яковleva, Н.О. Супервизия как педагогический феномен // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 10. С. 9—13.

## РАЗДЕЛ 6

# СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ СЛОЖНОСТИ ТЕКСТОВ ПРИ ОСВОЕНИИ СТУДЕНТАМИ-ДЕФЕКТОЛОГАМИ ТЕХНОЛОГИЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Тишина Людмила Александровна,  
кандидат педагогических наук, профессор кафедры  
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Цель обучения чтению в системе образования сводится к освоению младшими школьниками рациональных приемов восприятия и переработки информации, заключенной в текстах различного характера в зависимости от содержания и коммуникативной задачи. Именно по этой причине основным объектом изучения на разных этапах коррекционно-педагогической работы становится текст. Учитель-логопед использует разные виды текстовых сообщений для решения разнообразных задач: автоматизация и дифференциация звуков, пересказ текста и составление рассказов, работа над изложением и сочинением, установление причинно-следственных связей и поиск необходимой информации и др.

С точки зрения познавательной деятельности текст необходимо анализировать как систему смысловых отношений, которыми должен владеть обучающийся с ограниченными возможностями здоровья.

Особый интерес представляет дидактическая классификация текстов, представленная в 1979 году в работах И.К. Журавлева, Л.Я. Зориной. В соответствии с ней можно выделить такие виды текстов, как:

- учебные тексты, использующие информационную дидактическую функцию с целью формирования у учащихся предметных научных знаний через систему представлений, понятий и суждений (тексты по физике, химии, биологии, географии, истории, астрономии);
- учебные тексты инструктивного, инструментально-практического характера, использующие трансформационную дидактическую функцию

с целью выработки у учащихся системы умений и навыков (тексты по иностранному языку, физкультуре, черчению, труду);

- тексты, имеющие мотивирующий характер и использующие развивающе-воспитательную дидактическую функцию с целью выработки у учащихся системы эмоционально-ценостных отношений (тексты по изобразительному искусству, музыке).

Следует отметить, что в практике школьного обучения существуют особые предметы, а следовательно, особые учебные тексты, построенные с учетом сразу нескольких дидактических функций (например, на уроках математики, родного языка, литературы, природоведения).

В методической литературе тексты обычно характеризуются с точки зрения содержания (воспитательность, правдивость, интерес, познавательность, логичность изложения, доступность изложения, смысловая законченность), языковых трудностей (процент незнакомых слов и конструкций, включение в текст словаря-минимума, употребительность и повторяемость лексики, нормативность языка, насыщенность действием и диалогом) и оформления (иллюстративность, вступление, комментарии).

В зависимости от степени сложности тексты в школьных учебниках встречаются трех видов, а именно:

- *первый вид текстов* отличается тем, что все связи в нем описаны автором текста, а читателю нужно выяснить смысл отдельных слов и высказываний. В этом случае сложность текста обусловлена количеством данных, между которыми нужно усвоить описательные связи, и количеством связей, представленных автором. Читателю остается только выявить смысл слов и высказываний, в которых воплощаются данные и связи между ними;
- *второй вид текстов* характеризуется тем, что автор не раскрывает всех смысловых связок, предполагая, что они известны читателю. Читателю остается только восстановить в памяти эти связи. Это происходит или в свернутой форме и проявляется в мгновенном понимании текста, или же в форме быстрого развертывания этих связок в сознании читателя;
- *третий вид текстов* характеризуется тем, что читателю приходится самостоятельно устанавливать (а не восстанавливать в памяти) недостающие связи путем развертывания ряда мыслительных операций, суждений, т. е. выполнять ту же работу, какую он выполняет при решении задач.

Адекватность и эффективность восприятия текста во многом зависит от той системы образов, которая складывается на основе содержания прочитанного ребенком материала. В процессе отбора текста для коррекционно-развивающей работы по развитию речи необходимо учитывать следующие критерии:

1. Предметность восприятия. Что стоит за текстом (изменение событий, ситуаций, идей, чувств, т. е. тот реальный мир, в который вводят читателя автор). Ребенок должен быть знаком (иметь представление) с той ситуацией («историей»), которая представлена в содержании текста. Хорошо бы, чтобы эта история была близка и можно было бы ее представить с позиции своего собственного читательского опыта. В этом ключе особое место отводится этапу актуализации знаний учащихся в целом и словарного запаса в частности.
2. Образы и ассоциативные связи, которые позволяют ребенку осознать не только фактуальную, но и подтекстовую информацию, заключенную в содержании текста. Практический опыт ребенка позволит проанализировать характер и поступки героя, будет способствовать сравнению и обобщению характеристик или фрагментов содержания. В этом случае можно сравнить похожих персонажей или их поступки в произведениях разных авторов, поискать сходство и отличия. Здесь особую роль будет играть анализ текста. Умело подобранные и сформулированные учителем-логопедом вопросы помогут обучающемуся не только «проникнуть» в содержание материала, но и на его основе сформулировать значимые выводы, построить верные умозаключения.
3. «Знакомость» слов и владение значением/назначением/характеристиками тех предметов, которые упоминаются в тексте. Часто именно ограниченность словарного запаса, трудности запоминания и усвоения лексических единиц не позволяет обучающемуся адекватно воспринимать текст. В этом случае следует уделить внимание объему и качеству словарной работы. Использование разнообразных видов и способов семантизации часто позволяет именно «создать картинку», за которой будет закреплено значение слова.

В процессе отбора методов и приемов работы с текстом учителю-логопеду необходимо помнить, что сущность восприятия текста связана с созданием образа содержания. Образ содержания текста всегда динамичен, т. к. само содержание (информационный компонент текста) многоаспектно, а определяемый

концепт может быть увиден по-разному в зависимости от точки зрения автора и/или читателя. Например, в сказке «Репка» для одних обучающихся вытащили репку, потому что мышка прибежала, а для других — потому что любое дело легче делать вместе.

Часто образ предметов анализируют через образ содержания слова, поэтому процент правильно заполненных пропусков, в т.ч. и в методике лакунарных текстов, рассматривается как процент понимания текстовых сообщений.

Модель восприятия текста включает поэтапный синтез смыслового содержания текста, в результате происходит опознание и удержание в кратковременной памяти образов отдельных языковых единиц (прежде всего слов); синтез семантических компонентов в осмысленное целое, без которого невозможен глобальный образ содержания текста.

Решение авторской коммуникативно-познавательной задачи связано с пониманием семантико-смысловой структуры текста. Текст представляет собой некоторую систему смысловых единиц разной степени сложности и значимости (с точки зрения достижения целей познавательной деятельности), функционально (т. е. для данной конкретной цели) объединенных в единую семантико-смысловую структуру общей концепцией (замыслом).

В результате информативно-целевого подхода к анализу содержательной структуры текста М.М. Нахабиной был выявлен целый ряд способов толкования основной идеи текста:

- неоправданно расширенное ее толкование;
- представление второстепенной идеи в качестве главной;
- подмена основной идеи кратким пересказом сюжета или перечислением вопросов, составляющих тематический набор текста;
- привнесения в текст, связанные с возникающими ассоциациями;
- представление необоснованных содержанием текста выводов и обобщений, не вытекающих из предложенных в тексте фактов, основанных на неполной информации;
- дословная передача текста без размышления над тем, что в нем главное.

Причинами существенных искажений в восприятии и понимании текста у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья являются неверное понимание/толкование общего смысла и/или содержания и отсутствие лексико-грамматических средств языка, позволяющих адекватно передать смысл прочитанного (отсутствие слов, неточный отбор языковых единиц, неверное

понимание значений слов, имеющихся в словарном запасе обучающегося, и др.). Однако именно в процессе коррекционно-развивающей работы при реализации принципов индивидуализации и дифференциации обучения необходимо учитывать особенности предъявленных текстов и условия их предъявления.

При работе с текстом учитель-логопед должен привлекать внимание обучающегося не только к общему содержанию, но и к деталям, которые при поверхностном чтении кажутся совершенно незначимыми. Например, хорошо зная, что в волшебных сказках Баба-Яга может представлять силы добра и зла, мы редко обращаем внимание на роль этого персонажа. В разных сказках именно эта роль имеет значение для понимания концепта. Например:

- в сказке «Гуси-лебеди» Баба-Яга *похитительница* — уносит людей и детей, которых она потом хочет зажарить и съесть;
- в сказке «Финист — ясный сокол» она *дарительница* — принимает героя, испытывает его, выпрашивает и дарит ему чудесные предметы.
- в сказке «Василиса Премудрая» — *советчица*: сама ничего не делает для героя, но говорит, к кому обратиться за помощью;
- в сказке «Баба-Яга» — *повелительница*: управляет утром, вечером, ночью, ветром, лесными зверями и птицами;
- может быть *охранительницей* (*покровительницей*) — следит с помощью своих волшебных помощников (совы, блюдечка и пр.) за действиями героя, оказывает помощь, выслушивает, дает добрые советы, взамен требует только уважения.
- может быть *воительницей* — сражается с героями и побеждает многих из них. Победить ее может только богатырь с особой силой, хитростью и умением. Во многих сказках Яга сама ездит верхом на коне и сражается подобно богатырю. Ее «рать — сила несметная». «...Баба-Яга накинулась на собак, на ворота, на березку и на работницу, давай всех ругать и колотить» (сказка «Баба-Яга»).

Умение интерпретировать смысловую информацию текста является необходимым фактором не только формальной оценки знания языка как определенной системы, но и качества сформированности универсальных учебных действий, связанных с отбором, анализом и пониманием любого текстового сообщения. Учителя-логопеды часто акцентируют внимание на языковых знаниях учащегося, умении пользоваться полученными знаниями и навыками, уровне владения языком, индивидуальных особенностях памяти и мышления.

На начальном этапе обучения чтению у младшего школьника еще нет полного соответствия между пониманием целого текста и пониманием отдельных частей (слов и предложений, входящих в состав текста). Объясняется это тем, что учащийся слабо владеет техникой чтения. Этот разрыв сокращается за счет овладения операциями вероятностного прогнозирования, которое будет зависеть от субъективной частотности слова; количества производных от данного слова; прочности и однозначности ассоциаций данного слова с другими; объективной частотности слова; наличия пояснений, определений или других зависимых слов для данного слова; позиции слова в предложении; определяющего контекста; языкового опыта чтеца.

Материал текстов и условия их предъявления должны содействовать облегчению процесса понимания и его интенсификации. Текстовой материал, не учитывающий психологических предпосылок, может быть причиной неполного или неправильного понимания. Одной из таких причин является объективная недоступность текстов для проникновения в их смысл.

Рассматривая вопрос о доступности текстов, мы должны различать доступность языка и доступность смысла. Говоря о доступности языка текстов, нужно не только иметь в виду количество незнакомых слов и объективную возможность понять их, исходя из структуры, но и учитывать позиционное влияние слов на процесс понимания. Одни незнакомые слова в силу своего размещения в тексте могут оказаться непреодолимым препятствием к пониманию текста; другие слова при чтении можно игнорировать, и значительная глубина понимания может быть достигнута и без них. Эта особенность роли размещения незнакомой лексики по тексту должна учитываться при различных видах учебных работ и распределении текстов на обучающие и контролирующие.

Рассматривая вопрос о доступности текстов, следует объективно оценить возможности погружения младших школьников в смысл текста с учетом их индивидуально-типологических особенностей развития. При чтении текста надо различать понимание содержания текста как объекта изучения и понимание смысловых компонентов содержания с опорой на опыт, имеющийся у младшего школьника.

Связь мыслей в тексте является особенно важной в плане изучения проблемы восприятия текста, его понимания и воспроизведения. В тексте мысль не ограничивается рамками одного предложения, а переходит из одного предложения в другое. Переход мыслей и составляет логическую

основу текста. Если заключить мысль в рамки отдельных положений и не перебросить логических мостиков от одного предложения к другому, то текста не образуется. В этом случае предложения составят набор отдельных мыслей, не связанных друг с другом. При обработке текстов в учебных целях и затем при использовании их в учебном процессе необходимо учитывать систему логических связей между предложениями и другие параметры текста, влияющие на трудность его понимания. Для работы с текстами в рамках коррекционно-развивающего обучения значимыми являются следующие факторы:

- разнообразие словаря и его трудность, поскольку от количества незнакомых или длинных слов зависит объем и качество понимания текста;
- длина предложений и их грамматическая структура, т. к. чем длиннее предложение, тем сложнее установить связи, заключенные в тексте;
- насыщенность текста коммуникативно сильными фразами, которые определяют смысловую канву и микротемы, идею и скрытый смысл;
- мотивационный компонент, интерес к читаемому материалу.

Например, при выполнении заданий, связанных с исправлениями ошибок в предложениях, обучающийся должен владеть значением слова и выстраивать логические цепочки. Рассмотрим пример такого задания:

*Папа повесил бра на потолок. Мама сварила макароны в дуршлаге. Улья строят для улиток.*

Учитывая, что предложения не являются сложными, очевидно, что выполнить подобное задание (исправить ошибки) можно только в случае достаточно широкого кругозора и объема словаря.

Предложение	Трудности, определяющие качество выполнения задания
Папа повесил бра на потолок.	<b>Бра</b> — сложное по семантике слово. Нужно знать, что это настенный осветительный прибор; представлять, как он внешне выглядит; хорошо бы понимать, чем бра отличается от люстры, торшера или абажура. <b>Повесить</b> — укрепить, закрепить.
Мама сварила макароны в дуршлаге.	<b>Дуршлаг</b> — сложное по семантике слово. Нужно знать, что это предмет посуды; представлять, для чего он необходим; чем отличается от кастрюли, ковша или сита; почему в нем нельзя ничего сварить.

Улья строят для улиток.	<b>Улья (улей)</b> — специально устроенный ящик для содержания или разведения пчел. Семья пчел, которая живет в таком ящике, называется <b>рой</b> . Ульи делает <b>пчеловод</b> для разведения <b>медоносных пчел</b> . <b>Дикие пчелы</b> живут в <b>дупле</b> . <b>Улитки (улитка)</b> — медленно передвигающийся моллюск, имеющий раковину. Таким образом, никаких домиков для улиток не строят.
-------------------------	---

Отсутствие умения выделять общее и значимое, анализировать материал, устанавливать причинно-следственные связи и «выстраивать» образы, которые выходят за рамки конкретного содержания, может затруднять понимание прочитанного.

Рассмотрим особенности текста «Клен кудрявый» и попробуем выделить в нем некоторые компоненты, затрудняющие понимание.

*Ранней весной на проталинах среди снега вдруг появляются зеленые всходы. Эти выносливые малыши не боятся снежного соседства. По виду они похожи на всходы огурцов. Так начинает расти красивое и крепкое дерево клен. Клен — гордость наших лесов и парков!*

*Все мы знакомы с этим замечательным деревом. Осенью его листья, похожие на веера, окрашиваются в желтые или багряные цвета. И как красив осенний букет из его листьев!*

*Клен не только красив! У него твердая и крепкая древесина. Она легко обрабатывается, хорошо красится. Много красивых и прочных вещей можно смастерить из его древесины. А особенно славятся деревянные духовые инструменты из клена (флейты, кларнеты, гобои). (По Б. Александрову)*

Слова, сложные по семантике	Факторы, затрудняющие понимание
проталины	В тексте разнообразная синтаксическая
всходы	и грамматическая структура предложений, входящих в его состав.
выносливые (малыши)	В содержании текста несколько микротем, которые соотносятся с текстами параллельной структуры.
соседство	В данном случае текст носит описательный характер.
гордость	Текст содержит несколько новых сведений о предмете анализа: как начинает расти клен и одновременно, что он является гордостью наших лесов и парков;
замечательное (дерево)	осенний кленовый букет; в каком производстве может использоваться древесина.
веер	

багряный	Для понимания первого абзаца необходимо знать, как выглядят всходы огурцов, для того чтобы понять, на что именно похожи ростки клена.
обрабатывается	
смастерить	Важно обратить внимание на то, что клен — это дерево, он не является однолетним травянистым растением (как огурцы).
славятся	
духовые (инструменты)	Если ростки клена появляются ранней весной, то всходы огурцов появляются гораздо позднее. Необходимо обратить внимание на то, что семена огурцов сеют специально, тогда как семена клена переносятся ветром.
флейты	
кларнеты	
гобои	Необходимо уточнить, почему клен является гордостью наших лесов и парков; почему и чем именно это дерево замечательное.
	Следует сравнить внешний вид веера и кленового листа, определить сходства и отличия.
	Следует уточнить, чем дерево отличается от древесины.
	Следует расширить представления об окружающем и уточнить, какие еще вещи (красивые и прочные) можно сделать из древесины клена.

Исследования процессов понимания текста в отечественной науке базируются на фундаментальных концепциях Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.Р. Лурии и др. Наиболее полно и разносторонне концепция смыслового восприятия и понимания разработана в исследованиях И.А. Зимней, которая делает вывод, что задействованная в процессах восприятия и понимания «постоянная словесно-логическая память представляет иерархию систем эталонов — звуков, звукосочетаний и слов», а на уровне смыслового восприятия «в качестве эталона для принятия решения о минимально значимой лингвистической единице выступает слово. Сам же процесс смыслового восприятия осуществляется путем установления смысловых связей между этими словами». И.А. Зимняя отмечает, что в памяти хранятся не только отдельные слова, но и речевые штампы, высокочастотные словосочетания, фразеологические единицы.

В начальной школе проводится работа над пониманием текста. Обучение пониманию текста предполагает:

- развитие внимания к сигналам текста, прежде всего к слову (непонятному, ключевому, образному) и связи слов;
- формирование умения активно воспринимать текстовую информацию (видеть непонятное, задавать вопросы, прогнозировать содержание, проверять свои соображения, соотнося их с текстом);
- стимулирование читательского воображения для воссоздания авторских образов;
- нацеливание на поиск существенного, главного и выражение смысла текста во внешней речи;
- побуждение к размышлению над текстовыми смыслами с целью определения собственной нравственной позиции.

Одной из задач, реализуемых при составлении программы коррекционной работы (согласно ФАОП НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи), является разработка и использование индивидуально-ориентированных коррекционно-образовательных программ для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, методов и приемов обучения, специального дидактического материала. Часто учителю-логопеду приходится самостоятельно разрабатывать такой дидактический материал с учетом индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

Для работы с текстом часто используются различного рода маркеры: графическое выделение частей текста и связей между ними; слова для справок или опорные слова; маркировка пунктов плана или графических изображений к тексту; систематизация материала при помощи таблиц, схем и др. Особого внимания заслуживает разработка интегрированных заданий, что обеспечивает междисциплинарный подход к коррекционно-развивающему обучению. Например, к тексту «Сколько у кого детей?» могут быть предложены следующие задания.

### **Сколько у кого детей?**

У большинства крупных животных детенышей, как правило, бывает немного: обычно не больше одного-двух. Им больше и не выкормить: трудно. В большом лесу живет молодая лосиха. У нее в этом году родился только один лосенок. У орла-белохвоста гнездо в том же лесу. В гнезде два орленка.

У большинства людей тоже за раз рождается один, два ребенка. Но бывают в природе и исключения — рождается сразу пять-шесть детей. А вот был случай, корова взяла да и разродилась пятью телятами — четыре бычка и одна телочка.

Черепахи и лягушки мало заботятся о своем потомстве. У них много детенышей: у черепахи — двадцать, а у лягушки — девяносто.

У птиц бывает по-разному. У чижка, зяблика, овсянки — по пяти птенцов. У серой куропатки — двадцать, а у страуса целый детский сад — до тридцати малышей.

Почему так? Меньше потомства имеют те, которые выкармливают птенцов в гнезде. А те, у которых птенцы сами, как и цыплята у курицы, могут передвигаться и добывать пищу, способны вырастить гораздо большие потомства.

Еще больше детей у рыб. У колюшки в гнезде из каждой икринки вывелось по мальку-колюшонку, всего — сотня колюшат. У леца — много тысяч. У трески не перечесть: наверное, миллион мальков.

*Задание, направленное на ориентировку в тексте. Инструкция:* Прочитай внимательно вопросы к этому тексту и запиши ответы.

Вопросы	Ответы
Сколько в этом тексте абзацев? Свой ответ запиши цифрой.	
Найди четвертый абзац. О ком говорится в этом абзаце? Ответ запиши двумя словами. Используй существительное с предлогом «о».	
У кого больше птенцов: у курицы или у орла?	
У кого больше всего детенышей?	
У каких животных рождается меньше десяти детенышей?	
Почему у чижка птенцов меньше, чем у страуса?	
Что нового ты узнал из этого рассказа?	
Как еще можно озаглавить этот текст?	

*Задание, предполагающее систематизацию отдельных данных, представленной в тексте информации. Инструкция:* Расположи птиц, о которых гово-

рится в тексте, в порядке убывания по числу детенышей — от большего к меньшему. Запиши в таблицу буквы в нужной последовательности.

А — орел  
Б — страус  
**от большего** → **к меньшему**

В — зяблик  
Г — серая куропатка

<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

*Задание, предполагающее анализ числовых данных и языковых компонентов. Инструкция:* Прочитай вопросы и запиши ответы.

Вопросы	Ответы
У страуса просто детский сад — целых тридцать малышей. А про каких животных говорится, что у них детенышей в шесть раз меньше? Перечисли их всех.	
В каком слове этого предложения звуков больше, чем букв? <i>В большом лесу живет молодая лосиха.</i>	
У колючки вывелоось 100 детенышей, а у куропатки — 20. Запиши вопрос задачи, которая решается так: <b>100 : 20 =</b>	
Как ты думаешь, кто такие <b>мальки</b> ?	
Скворец сам приносит пищу своим птенцам в гнездо, а индюшата могут добывать себе пищу самостоятельно. Как ты думаешь, у какой птицы больше птенцов? Почему?	
Каким другим словом можно заменить слово <b>потомство</b> ?	

Подводя итоги, отметим, что для понимания содержания текста и возможностей его интерпретации необходим достаточный объем словарного запаса и объем представлений о значении используемой в текстах лексики. Учителю-логопеду следует помнить, что у обучающихся с нарушениями речи одни слова воспринимаются только в заданной речевой ситуации, значения других могут быть неизвестны совсем. На понимание контекста будет влиять и недостаточная дифференцированность как самих слов, так и их значений, потому что одни и те же слова могут находиться в новых связях по отношению друг к другу.

## Список литературы

1. Акимова, Н.А. К вопросу о необходимости оказания первичной медико-санитарной помощи // Медработник дошкольного образовательного учреждения. 2019. № 8. С. 76—85.
2. Акимова, Н.А. Особенности понимания сложных логико-грамматических конструкций младшими школьниками с нарушениями речи / Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство». Сборник тезисов. Отв. ред. К.Н. Поливанова, 2017. С. 182—183.
3. Акимова, Н.А. Технологии формирования читательской способности у детей с общим недоразвитием речи // Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями: монография. М., 2024. С. 75—82.
4. Бабина, Г.В. Механизмы обработки текстовой информации при чтении: прикладные аспекты // Проблемы современного образования. 2013. № 1. С. 24—32.
5. Жинкин, Н.И. Психолингвистика: избранные труды. М.: Лабиринт, 2009. 288 с.
6. Лурия, А.Р. Язык и сознание. СПб.: Питер, 2019. 336 с.
7. Междисциплинарный подход к изучению нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья: монография / Е.Е. Антонова, Е.Э. Артемова, В.А. Ерохина, Т.Ю. Сунько и др. М.: Спутник+, 2017. С. 82—102. URL: <http://psychlib.ru/resource.php/pdf/documents/amp-2017/amp-2017.pdf#page=1> (дата обращения: 16.02.2019).
8. Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями: монография / Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина, Т.Ю. Сунько и др. М.: Издательство Московского государственного психолого-педагогического университета, 2024. 186 с.
9. Тишина, Л.А. Вариативность нарушений у обучающихся с дисграфией: лингвокогнитивный аспект / Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Науч. редактор С.Г. Лещенко. Чебоксары, 2023. С. 102—104.
10. Тишина, Л.А. Лингвистическое мышление как фактор понимания текстовых сообщений младшими школьниками с нарушениями речи // Современные научноемкие технологии, 2020. № 4. С. 337—342.

11. Тишина, Л.А., Данилова, А.М. Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации // Современные наукоемкие технологии, 2020. № 3. С. 194—200.
12. Шишкова, М.И. Адаптивные возможности специальных методик (на примере уроков литературного чтения) / Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций, 2016. № 4. С. 2436—2441.

## РАЗДЕЛ 7

# ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОЛИГОФRENOPEDAGOGOV В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Евтушенко Илья Владимирович,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры олигофренопедагогики  
и клинических основ дефектологии МПГУ, профессор кафедры  
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ,  
профессор кафедры специальной педагогики и психологии СевГУ

Евтушенко Александр Ильич,  
преподаватель кафедры  
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012) определяет образование как единый учебно-воспитательный процесс, направленный на реализацию государственных и общественных запросов, ожиданий самих обучающихся и близких им людей. Образование сочетает общечеловеческие и национальные ценностные установки, содержание, как сумму усваиваемых представлений об окружающем мире, общешкольных и трудовых навыков и умений, компетенций и опыта деятельности, важных для духовно-нравственного, познавательного, художественного и физического развития ребенка, его профессиональной подготовки и реализации жизненных интересов и образовательных потребностей [2]. Правом на образование в полном объеме владеют и лица с умственной отсталостью (нарушениями интеллектуального развития), в соответствии с вариантами ФГОС распределенные на две группы по степени выраженности интеллектуальных возможностей: 1) ученики с легкой степенью умственной отсталости; 2) ученики с выраженной умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой степени, тяжелыми и множественными нарушениями развития, далее — ТМНР).

Целью образования учеников с легкой степенью умственной отсталости выступает формирование наиболее полных понятий, основ научных представлений о процессах, явлениях, происходящих в природе, обществе, коллективе;

умений и навыков, необходимых в быту и труде; целесообразное профессиональное ориентирование и оказание помощи по включению в самостоятельную производственную и производительную деятельность с учетом особых образовательных потребностей детей [1].

Достичь поставленной цели можно с помощью следующих задач:

- сформировать знания, умения и навыки, включенные в содержание образовательных программ, способствующих обретению жизненных компетенций;
- оказать поддержку в овладении основами коммуникативных, нравственных, патриотических, правовых, трудовых, экономических, экологических, физических, санитарно-гигиенических, эстетических качеств культуры личности, соответствующих семейным, общественным, национальным духовно-нравственным и социокультурным ценностям;
- обеспечить планируемые результаты овладения содержанием адаптированных образовательных программ, к которым относят программы: дошкольного образования (ФАОП ДО) [3]; для детей школьного возраста (ФАОП) [5]; дополнительного образования (АДОП); профессионального обучения (АОП ПО); среднего профессионального образования (АОП СПО) и др.); соответствующие индивидуальным возможностям обучающихся;
- выявить и развить способности обучающихся путем включения их в общественно полезную, спортивно-оздоровительную, творческую, трудовую, игровую урочную и внеурочную деятельность в системе основного и дополнительного образования;
- преодолеть, ослабить или компенсировать имеющиеся нарушения развития средствами образования.

Цель образования по Варианту 2 (для учеников с *умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, с ТМНР*) — оптимальное личностное развитие, становление основ общей культуры, сочетающей общепринятые нравственные и социокультурные ценности, усвоение необходимых в разных видах деятельности норм правил поведения, компетенций, способствующих достижению выпускниками оптимальной самостоятельности и нормализации жизни в обществе.

Реализации цели способствует решение задач образования учащихся с выраженной умственной отсталостью:

- достичь максимальной самостоятельности, соответствующей психическим и физическим возможностям обучающегося в решении повседневных жизненных задач;
- вовлечь воспитанника в общественную жизнь путем индивидуального поэтапного и целенаправленного расширения жизненного опыта и различных социальных контактов;
- обеспечить положительную мотивацию к обучению и познавательной деятельности;
- сформировать предметные результаты в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями учеников, которые включают опыт, приобретенный в ходе усвоения учебного предмета, опирающийся на специфику деятельности определенной предметной области, направленной на усвоение и самостоятельное применение нового знания;
- оказать помощь в освоении доступных средств вербальной, невербальной и парaverбальной коммуникации, включающих: взгляд, мимику, жесты, интонацию, звуковысотность, тембр, динамические оттенки; предметы, графические изображения, знаковые системы (таблицы и наборы букв, карточки с напечатанными словами, изображениями, пиктограммы, инфографику);
- выработать готовность к применению технических средств коммуникации, индивидуальных средств реабилитации, ассистивных и вспомогательных технологий;
- преодолеть, ослабить или компенсировать отдельные нарушения психических процессов, физического развития и личностной сферы.

Содержание образования — это педагогически приспособленная к особенностям учеников сумма учебных знаний, умений и навыков, представленных в личностных и предметных компетенциях обучающихся. Формируемые у них представления и действия опираются на личный практический учебный, творческий и художественный опыт. Приобретение персональных ценностных установок к окружающему миру обеспечивает индивидуальное развитие лиц с умственной отсталостью [7].

Различают содержание общего и профессионального образования. Содержание общего образования предоставляет возможность для участия обучающихся в социальной, общественной жизни, формируя мировоззренческую позицию, систему ценностей и оценочных суждений, определяющих граждан-

скую ответственность, отношение к окружающей действительности и определение своего места в современном мире. Профессиональное образование обеспечивает обучающегося с умственной отсталостью прикладными знаниями, умениями и навыками, личностными и жизненными компетенциями, необходимыми в конкретной производительной деятельности.

В содержании образования отражаются запросы и требования общества, государства к уровню обученности лиц с умственной отсталостью в соответствии с опытом человечества, накопленным на протяжении существования системы обучения умственно отсталых людей.

Содержание образования представлено в различных предметных областях, коррекционно-развивающей области, направлениях внеурочной деятельности, программах дополнительного образования. Носителями содержание образования являются федеральные государственные образовательные стандарты, адаптированные образовательные программы, рабочие программы, учебники, учебные пособия.

Критериями отбора содержания образования обучающихся с умственной отсталостью выступают: целостное отражение задач, предусматривающих разностороннее личностное развитие ребенка и формирование его базовой культуры; реализация научных дидактических принципов формулирования содержания образования, включающих соответствие сложности изучаемого материала предметных областей реальным учебным возможностям обучающихся определенного возраста, уровню познавательного нарушения; учет временного ресурса, необходимого для овладения объемом содержания учебного предмета; обеспеченность процесса реализации содержания образования учебно-методическими и материальными средствами.

Сложность определения доступности содержания образования умственно отсталых школьников заключается в необходимости его длительной апробации в практических условиях. Содержание образования, соответствующее реальным возможностям обучающихся, постоянно совершенствуется, уточняется объем знаний, умений и навыков, сложность предъявляемых требований по годам обучения на основе результатов проводимых научных исследований и передовой практики.

Форма образования — это понятие, отражающее способ организации деятельности обучающихся с умственной отсталостью, направленный на формирование положительной учебной мотивации, приобретение знаний, умений, навы-

ков и овладение компетенциями, опытом деятельности, развитие способностей, становление готовности применения знаний в повседневной жизни.

Вариативность форм образования предоставляет обучающемуся возможность освоить адаптированные образовательные программы, учитывающие его особые образовательные потребности вне зависимости от возраста, ограничений состояния здоровья. В отечественном законодательстве закреплены права обучающихся и их родителей, в том числе свободно выбирать форму получения образования с учетом склонностей, потребностей, мнения ребенка, включая добровольное принятие решения о выборе форм обучения, образовательной организации, в соответствии с учетом решения ПМПК. Наряду с этим, педагогические работники имеют гарантии академических свобод преподавания, что представлено в выборе форм, структуры занятий, средств, методов обучения и воспитания, выражении своего мнения и невмешательства в профессиональную деятельность.

Формы образования распределяются на формы получения образования и формы организации образовательного процесса.

К формам получения образования обучающимися с умственной отсталостью относятся:

- 1) обучение в общеобразовательных организациях совместно с нормативно развивающимися обучающимися; в отдельных организациях, реализующих АООП; организациях, осуществляющих образовательную деятельность в качестве дополнительной деятельности (детский дом-интернат, психоневрологический интернат, детская психиатрическая больница и др.);
- 2) обучение вне образовательных организаций (на дому, семейное образование, самообразование).

В Порядке организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — начального общего, основного общего и среднего общего образования (2021) [6] — представлены формы получения образования и формы обучения по АООП, а самостоятельно образовательными организациями определяются формы обучения по АДОП и АОП ПО.

Семейное образование реализуют родители (лица, замещающие родителей) либо сторонние специалисты (домашние учителя, репетиторы).

Самообразование для лиц с умственной отсталостью — это единственная форма доступного образования в случае ограничения свободы при помещении

под стражу в статусе подозреваемого или обвиняемого. Руководство мест содержания под стражей организует специальные условия для приобретения общего образования в форме самообразования для несовершеннолетних с умственной отсталостью (П.15. Статья 17. Права подозреваемых и обвиняемых. Федеральный закон «О содержании под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений» [8]).

Получение образования в условиях семьи, либо в форме самообразования предусматривает возможность прохождения промежуточной и государственной итоговой аттестации в организациях, реализующих АООП.

Региональными нормативно-правовыми актами определяются отношения родителей со школами в сфере семейного образования в форме договора. Для обучения в условиях семьи родители могут обращаться за помощью в школу, самостоятельно нанимать педагогов либо обучать своих детей самостоятельно. Образовательные учреждения, принимающие детей для получения образования в условиях семьи, по заявлению родителей в соответствии с договором обеспечивают их учебниками, психолого-педагогическим и коррекционно-развивающим сопровождением, организуют промежуточные, итоговые аттестационные испытания учеников. В случаях выявления фактов некачественного освоения обучающимися содержания АООП учреждение образования может односторонне отказаться от исполнения договора.

Для отечественной системы образования полезен опыт других стран в области правового регулирования сферы семейного образования.

Большинство европейских стран и США представляет семейное образование как альтернативу государственному и частному массовому образованию. Предполагается, что подобная форма получения образования удовлетворяет ожидания семей, живущих в местах, удаленных от населенных пунктов, либо за границей страны.

Причинами обоснования необходимости семейной формы обучения в Англии выступают значительные расстояния до школы; преобладающие философские или идеологические взгляды, влияющие на религиозные или культурные убеждения членов семьи; несоответствие ожиданиям родителей качества образовательной системы; насилистенные действия, факты буллинга, преследование, унижение человеческого достоинства, эмоциональные или физические насилистенные действия к ребенку со стороны сверстников; нежелание ребенка посещать школу; особые образовательные потребности ученика; желание родителей все время проводить с собственными детьми.

Обязательному мониторингу качества получаемого в семье образования посвящается особое внимание даже в государствах, чьи органы управления лояльно относятся к семейному образованию.

Во Франции органами управления реализуется контроль семейного образования двух видов. Первично мэрия проводит комплексное обследование, после чего контроль повторяется раз в два года. Подтверждается необходимость семейного обучения, причины, называемые родителями; определяется адекватность педагогических условий особым образовательным потребностям детей; проверяются жилищные условия семьи. Параллельно с мэрией контроль осуществляется государственным инспектором не реже раза в год, не позднее третьего месяца с момента подачи заявления родителей о семейном обучении. Выявляется соответствие качества семейного образования праву ребенка на образование. Французским Кодексом образования каждому ребенку гарантируется право приобретения основ знаний, формирования элементарной общей культуры, поэтапная профессионально-трудовая подготовка, включение в общественные взаимоотношения и вхождение в профессию, возможность реализации своих гражданских свобод. Мониторинг осуществляется в форме надомного визитирования. Несоответствие имеющихся семейных условий установленным требованиям обуславливает перевод ребенка в образовательную организацию.

В Англии для реализации права на семейное образование родителям не надо согласовывать свое решение с органами управления. В отличие от детей школьного возраста, проживающих в данной местности, не получающих образование, которых территориальные органы должны ставить на учет и фиксировать в статистических отчетах, дети, получающие образование в форме семейного обучения, такому обязательному учету не подлежат. Местные органы управления не уполномочены проводить контроль качества семейного образования. Вмешательство в этот процесс местных органов управления возможно лишь при поступлении информации о ненадлежащем выполнении родителями своих обязанностей. При наличии сомнений в качестве получаемого ребенком образования, родителям направляется письменное уведомление от представителей местной власти с требованием подтвердить информацию о том, что ребенок получает необходимое образование. Перед тем, как осуществить официальный запрос, информация об образовании, получаемом ребенком, уточняется специалистами органов управления. Они направляют специальное извещение, не являющееся официальным документом. Оно может быть проигнорировано

родителями, но в последующем привести к штрафным санкциям. Поэтому на практике родители достаточно оперативно реагируют на него.

В США для окружных отделов образования родителями один или два раза в год готовятся отчеты об успеваемости детей. Контроль содержания образовательных программ, организация обучения и выбор средств обучения, включая учебники и учебные пособия, властями округов почти не осуществляется. Государственный контроль обучения реализуется только в том случае, если оно противоречит соблюдению ключевых национальных интересов (например, игнорируется воспитание патриотических чувств американского гражданина).

Правовой системой европейских стран и США установлены довольно гибкие требования к родительским компетенциям, необходимым при реализации семейного образования, включая наличие или отсутствие образовательного ценза.

Родители, живущие в Англии, могут приглашать частных репетиторов или иных специалистов, обучающих детей. Однако услуги наемных работников не освобождают родителей от ответственности за качество получаемого ими детьми образования. В целях защиты детей и обеспечения их благополучия местными органами управления организуются выборочные проверки домашних учителей, участвующих в семейном образовании, на наличие или отсутствие судимости. Законом об образовании штата Нью-Йорк регулируется возможность педагогической деятельности учителя, который должен получить профессиональное образование и владеть лицензией на занятие педагогической деятельностью. При этом сами родители признаются достаточно компетентными в пределах своих полномочий и поэтому не аттестуются.

В рамках реализации индивидуального характера семейного образования, обеспечения свободы и творчества в образовательном процессе, требования, предъявляемые к соблюдению установленных стандартов и содержанию образовательных программ, самые общие.

Качество семейного образования в Норвегии приравнено к обучению в государственных учреждениях и поэтому, несмотря на определенные свободы в методах обучения, цели образования едины. Приоритет отдается приобретению духовных и физических качеств, представлений, необходимых для формирования полезного и независимого члена общества, христианскому и нравственному совершенствованию.

Согласно финскому законодательству, родители могут реализовывать собственный учебный план при условии учета национальных требований к его составлению.

В законодательстве штата Нью-Йорк предусмотрено включение в семейное образование обязательных для изучения учебных курсов.

Важной правовой гарантией организации семейного образования в европейских странах и в США выступает софинансирование семейного образования государственными и муниципальными органами вместе с родителями.

Особое финансовое участие предусмотрено для семейного образования в Великобритании. Английские родители несут полную финансовую ответственность за получение образования детьми в условиях семьи, оплачивают экзамены. Это связано с тем, что региональные власти дополнительно не обеспечиваются финансами на подобные нужды. Специфика муниципальной помощи зависит от финансового благополучия графств. В случае наличия особых образовательных потребностей у обучающегося местные власти предоставляют родителям и ребенку доступ к дополнительным ресурсам: бесплатному пользованию библиотечными фондами с учебно-методическими материалами, необходимыми для обучения; посещению спортивных площадок; Национальному учебному плану и образовательным программам; центрам приема экзаменов; информационным базам. По решению местных властей для детей с особыми образовательными потребностями предусматривается финансовая поддержка обучения на дому, итоговой аттестации, подготовки к поступлению в колледж.

Несоблюдение родителями правовых обязательств в сфере семейного образования регулируется определенными мерами принуждения, включая штрафные санкции, перевод в образовательные организации, ограничение в родительских правах.

Привлечением к уголовной ответственности может грозить нарушение родительских обязанностей во Франции. Уголовный кодекс Франции предусматривает лишение свободы на срок до полугода, либо штраф за то, что родители, либо лица, исполняющие их обязанности, без уважительных причин не зачислили ребенка в образовательную организацию, игнорируя требования государственного инспектора.

Английским законодательством получение образования в условиях семьи может быть административно заменено на обучение в образовательной организации при наличии двух условий: 1) неготовности родителей, получивших уведомление, в установленный срок удостоверить, что ребенок обеспечен каче-

ственным образованием; 2) принятия решения местными органами управления о том, что обучение в школе является более подходящим для ребенка. Региональные власти отправляют родителям специальное требование о посещении школы, направляют ребенка в конкретное образовательное учреждение. Обязательное посещение школы расценивается в качестве крайней меры, применяемой после исчерпания всех возможных вариантов, направленных на исправление ситуации.

Семейное образование предусматривает существенную роль в данном процессе самих родителей, а затем педагогов и иных специалистов; учет особых образовательных запросов ребенка, его потребностей и интересов; доступность информационных и материально-технических ресурсов, нужных для получения образования в условиях семьи (ИКТ, школьно-письменные принадлежности, учебники и учебные пособия); возможность общения с другими детьми и взрослыми.

#### *Формы организации образовательного процесса*

Под формой организации образовательного процесса понимаются различные виды занятий, используемые в образовательном процессе с умственно отсталыми детьми.

Учебная работа, проводимая с одним ребенком, называется *индивидуальной формой обучения* (коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом). При вовлечении в образовательную деятельность одновременно нескольких учеников (класс/группа, в которой педагог и ученики постоянно находятся в прямом контакте друг с другом), реализуется *групповая форма*. Взаимодействуя одновременно со всем классом, педагог осуществляет руководство однотипной деятельностью учеников. Если же в единый образовательный процесс включены несколько классов или ученики всей школы, нескольких школ региона (соревнования, конкурсы художественной самодеятельности), то это *массовые формы* организации образовательного процесса.

Урок является основной формой организации образовательного процесса. В классы объединяют детей приблизительно одного возраста, одинаковой степени готовности к овладению учебным материалом. Педагог одновременно руководит всеми учениками класса, усваивающими содержание урока индивидуально. Не существует одинаковых детей, у каждого свой темп работы, свои интересы, свои способности, поэтому классно-урочная система при всех ее положительных сторонах (экономия времени и средств, соперничество между учащимися, которое стимулирует их усилия в овладении знаниями) имеет и свои

недостатки — сложность оказания полноценной помощи отдельному ребенку, постоянного контроля его работы. Несмотря на небольшое количество детей в классе (до двенадцати человек), проблема индивидуального подхода стоит очень остро. Для любого классного сообщества детей характерно разнообразие первичных нарушений и их причин, особенностей проявлений вторичных расстройств социального характера, влияющих на успешность овладения знаниями и умениями. Результаты обучения школьников в первую очередь определяются мастерством учителя, который в условиях урочной деятельности должен обеспечить каждого прочными и осознаваемыми знаниями, готовностью к самостоятельной жизни.

Современные требования к уроку предусматривают: реализацию в комплексе образовательной, коррекционно-развивающей, воспитательной функций обучения; соответствие урока принципам обучения; организационную четкость урока; оптимизацию и интенсификацию образовательной деятельности; совпадение содержания урока требованиям образовательных программ и тематического планирования; осуществление межпредметных и внутрипредметных связей; повышение самостоятельности учащихся.

*Структура урока* понимается как соотношение и последовательность частей (элементов, этапов) урока. Общими элементами всех уроков являются: организационная четкость начала урока, проверка усвоения ранее изученного материала, выполнения домашнего задания, сообщение ученикам целей и задач урока, объяснение нового материала, закрепление его, повторение, подведение итогов урока, сообщение домашнего задания и подготовка детей к самостоятельной работе над ним. Учитывая особенности обучающихся, можно совместить объяснение нового учебного материала с рассмотрением содержания домашней работы, что способствует лучшему пониманию способов выполнения задания и развитию самостоятельности. При этом важно иметь в виду, что домашнее задание может быть единым для всего класса — либо дифференцированным и индивидуальным.

На структуру урока влияют реализуемые на нем дидактические, коррекционно-развивающие и воспитательные цели, его место в системе последовательности уроков по теме. Педагогу необходимо обеспечить тесную взаимосвязь текущего учебного занятия с предыдущими, а также со всей предшествующей работой и жизненным опытом учащихся. Каждый урок готовит школьников к изучению последующего материала. На уроках решаются не только задачи непрерывного продвижения в изучении тем содержания данного учеб-

ного предмета, но и устанавливаются связи с другими образовательными областями. На уроках математики рассматриваются арифметические задачи, числовые данные которых заимствованы из уроков ручного или профильного труда, географии. Уроки русского языка включают деятельность по составлению предложений, рассказов, написанию диктантов, сочинений на темы, связанные с содержанием исторических событий, географических данных, произведений изобразительного искусства, музыки.

Непосредственно перед уроком, на перемене, педагог организует поведение детей таким образом, чтобы не допустить у них избыточного перевозбуждения.

Со звонком обучающиеся занимают свои привычные учебные места в классе, кабинете, мастерской, спортивном или танцевальном зале.

Полезно в начале урока предложить задания, соответствующие текущему психоэмоциональному состоянию детей. При преобладании возбуждения задания подбираются с целью погашения чрезмерной двигательной активности, если же ученики проявляют сонливость, пассивность, то специально подобранные задания позволят их активизировать. Этому способствует повествование учителя и последующая беседа о каком-либо интересном детям событии, явлении, связанном с жизнью обучающихся, с текущим или предстоящим праздником. Можно попросить ученика, проявляющего наибольшую активность, намочить тряпку, вытереть классную доску или вместе со всеми выполнить двигательные упражнения, прослушать музыку или спеть песню. Нецелесообразно в данной ситуации использовать громкие окрики, грубость, оскорблении, поскольку это может привести к усилению возбуждения или заторможенности обучающихся.

Речь учителя в начале урока соответствует деловому, серьезному стилю. Не стоит отвлекать школьников посторонними разговорами.

Проверка домашнего задания носит обучающий характер. Это не столько контроль усвоения знаний, сколько процесс их повторения и закрепления. В ходе проверки домашнего задания, устного опроса учителем к участию в беседе привлекаются все обучающиеся класса.

На следующем этапе урока проводится подготовка детей к овладению новым материалом. Кроме подготовительной задачи реализуется необходимость активизации у них познавательного интереса. Продолжительность этого этапа невелика. На уроках чтения, географии, биологии это может быть вступительная беседа, на других — повторение ранее пройденного материала, на базе которого будут формироваться новые знания.

Основным на каждом уроке является этап объяснения нового материала. Педагог использует разнообразные методы и средства, позволяющие привлечь внимание обучающихся. В ходе объяснения нового материала он постоянно обращается к школьникам с вопросами на понимание усвоенного, предлагает выполнить рисунки, записи, действия с предметами.

Закрепление пройденного материала направлено на то, чтобы у учащихся составилось общее представление об изученном объекте, способе действия, чтобы они могли под контролем и с помощью учителя повторить то, с чем познакомились. Педагог, возвращая обучающихся к новому материалу, стремится систематизировать изучаемый материал с ранее изученным.

В работе с обучающимися с нарушениями интеллектуального развития реализуется традиционная классификация уроков в зависимости от основной образовательной цели занятия: сообщения новых знаний; формирования и закрепления знаний, умений; обобщения и систематизации знаний; проверки и оценки знаний, умений и навыков; комбинированный урок.

*Экскурсии* — посещение учащимися естественных (природных), хозяйствственно-промышленных, культурных и общественных объектов с целью ознакомления с ними или получения сведений практического характера. Они могут проводиться перед прохождением темы для предварительного изучения объекта, а также в ходе овладения новыми сведениями (текущая, сопутствующая экскурсия) и после теоретического изучения темы (заключительная экскурсия). Перед выходом на объект педагог сам детально знакомится с маршрутом, предметами и явлениями наблюдения, при необходимости договаривается с экскурсоводами, представителями правоохранительных органов, предприятий, знакомящих обучающихся с их деятельностью.

При составлении плана проведения экскурсии педагог предусматривает меры, обеспечивающие безопасность обучающихся при перемещении и во время трансфера, детализирует содержание работы групп и отдельных учащихся. Результаты экскурсии обсуждаются и используются в работе на уроках, при подготовке учащимися сообщений и докладов, они оформляются в экспозициях фотоотчета, детских поделок, стенных газет, пресс-релиза на сайте.

*Домашняя работа* обучающихся с умственной отсталостью рассматривается как одна из организационных форм обучения. Цель подобных занятий определяется необходимостью закрепления полученных учащимися знаний, умений, навыков, в формировании самостоятельности.

Выполнение домашних заданий требует особого внимания, хотя некоторые педагоги коррекционных школ и отрицают необходимость их проведения. Одним из обоснований предлагается дидактическое требование учить обучающихся на уроке. Однако особенности познавательной деятельности школьников не всегда позволяют им полноценно усвоить полученные на уроке знания, осознанно и прочно овладеть необходимыми умениями и навыками. В защиту домашних заданий выступает их воспитывающая ценность.

Регулярные занятия приучают детей к самостоятельной работе, формируют у них аккуратность, ответственность, исполнительность. Порой можно согласиться с некоторыми педагогами, выступающими за отмену домашнего задания по отдельным учебным предметам, если весь материал усвоен в ходе урока. В первом классе домашнее задание не дается.

В интернатных учреждениях (детский дом, школа-интернат), в школах полного дня для выполнения домашней работы организуются занятия по само-подготовке, проводимые воспитателем.

Воспитатель, посещая уроки и тесно взаимодействуя с учителем младших классов или учителями-предметниками, владеет актуальной информацией о достижениях детей и неудачах в образовательной деятельности, а также о содержании домашней работы, предполагаемых трудностях и специфике индивидуального подхода. Учителям также необходимо посещение самоподготовки обучающихся для оказания методической помощи воспитателю по совершенствованию работы, обогащая при этом собственные представления о личностных особенностях детей.

Занятие по выполнению домашнего задания как обособленная форма организации нуждается в методическом обеспечении и материально-техническом оснащении. Решающим фактором результативности являются знания педагога о содержании учебного материала и владение методиками обучения умственно отсталых детей, что предусматривает соответствующую подготовку. Воспитателю необходимо уметь организовать, особенно на начальной ступени, образовательную деятельность детей: обеспечить индивидуальное учебное место, рассадить воспитанников, помочь подготовить школьно-письменные и канцелярские принадлежности, учебные пособия. Разбор способов выполнения и даже совместное с воспитателем начало решения определенного задания повышает уверенность детей, позволяет им вспомнить ранее изученное, актуализировать предыдущий опыт.

Готовность учеников к выполнению домашнего задания, прежде всего, зависит от прочности усвоения данного умения на уроке. Поэтому в коррекционных учреждениях существует требование: задание не может задаваться на дом до тех пор, пока учитель не убедится, что способ его выполнения понятен и усвоен учениками. Для этого содержание работы, задаваемой на дом, обсуждается сразу после объяснения нового учебного материала. Благодаря этому учитель может выявить затруднения, пробелы в знаниях, искаженные представления и преодолеть их на последующем этапе повторения и закрепления.

Выполняется домашнее задание после продолжительного отдыха, прогулки, дневного сна детей, чаще во второй половине дня, в одно и то же время. Поскольку в выходные дни учебные занятия отсутствуют, то и занятия по самоподготовке проводятся в будние дни, с понедельника по четверг.

Несмотря на необходимость создания условий для самостоятельного выполнения домашней учебной работы, воспитатель постоянно руководит, а при необходимости оказывает индивидуальную или групповую помощь. Положительно зарекомендовала себя взаимопомощь, оказываемая слабоуспевающим детям более успешными в образовательной деятельности сверстниками, воспитанниками-консультантами, учениками-наставниками.

Педагог обсуждает с детьми последовательность выполнения. Сначала приступают к письменным упражнениям, представляющим наибольшие трудности (русский язык, математика), затем готовятся устные задания, связанные с чтением статей и текстов в учебниках (чтение, география, история, биология и др.), после этого осуществляется переход к предметам эстетического цикла (рисование, ручной труд, музыка) и пр.

С целью предупреждения утомляемости, повышенной истощаемости, с детьми через определенные промежутки времени, в зависимости от их состояния, проводятся физкультминутки, офтальмологическая гимнастика, дыхательные упражнения.

Для этого дети встают и выходят из-за учебных столов, выполняют несложные общефизические упражнения в сопровождении коротких стихотворений. Профилактике снижения зрения способствуют релаксационные упражнения для глаз. Укреплению сердечно-сосудистой системы и респираторного аппарата содействуют дыхательные упражнения.

Особую сложность при организации занятий по самоподготовке представляет различный темп выполнения домашнего задания учащимися, в зависимости от уровня учебных способностей и успешности в овладении

учебным материалом. В подобных случаях для реализации индивидуального и дифференцированного подходов воспитателю необходимо предусмотреть дополнительные задания, поручения, виды деятельности для тех обучающихся, которые быстрее других завершают выполнение. Это могут быть увлекательные задания с игровым или фантастическим сюжетом, творческие упражнения, самостоятельное чтение, трудовые поручения, оказание взаимопомощи слабоуспевающим. Они обеспечивают занятость способного ученика и предотвращают отвлекаемость сверстников, стимулируют их к скорейшему завершению.

В настоящее время на занятиях по самоподготовке допускается создание разновозрастных групп, составленных из учащихся разных классов. Поэтому воспитателю важно владеть организационным умением обеспечить выполнение домашнего задания таким образом, чтобы все воспитанники начинали одновременно, сочетая старт выполнения с кратким фронтальным инструктажем и индивидуальной помощью.

При реализации индивидуального подхода педагог осуществляет наблюдение за действиями ребенка, его способами выполнения учебных заданий, проявлением особых образовательных потребностей, анализирует причины возможных затруднений и разрабатывает пути их преодоления.

С возрастом самостоятельность, познавательная активность, навыки самоконтроля обучающихся заметно повышаются, и вслед за этим педагогическая помощь ослабевает и приобретает консультативный характер в объяснении способа выполнения наиболее трудных заданий.

Объем задания на дом носит индивидуально-условный характер, в зависимости от степени успешности каждого обучающегося. Кому-то под силу выучить наизусть стихотворение или формулировку правила, а для другого данная работа будет представлять непреодолимую трудность.

В «Методических рекомендациях по организации домашней учебной работы обучающихся общеобразовательных организаций» (2023), разработанных ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» по поручению Министерства просвещения РФ [4], представлена следующая информация:

3.8. Объем домашних заданий не может превышать 1/2 от объема работы, выполненной на уроке.

3.10. Регулярность привлечения обучающихся к выполнению домашних заданий и их объем определяется педагогическими работниками исходя из принципов разумности, целесообразности, с учетом динамики работоспособ-

ности школьников в течение недели, возрастных возможностей обучающихся и норм СанПиНа.

3.15. Рекомендуется включать в состав домашней работы дифференцированные и индивидуальные домашние задания.

3.18. В период отсутствия в школе по причине болезни домашние задания обучающимися могут не выполняться.

### **Список литературы**

1. Воронкова, В.В. Олигофренопедагогика: учебник для вузов / В.В. Воронкова, И.В. Евтушенко; под научной редакцией В.В. Воронковой. М.: Владос, 2024. 447 с. (Серия «Учебник для вузов»).
2. Евтушенко, И.В. Правоведение с основами семейного права и прав инвалидов: учебник / под общ. ред. В.И. Шкатулла. М.: Прометей, 2017. 578 с.
3. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учебник / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. М.: Владос, 2001. 208 с.
4. Методические рекомендации по организации домашней учебной работы обучающихся общеобразовательных организаций. URL: <https://edsso.ru/2023/08/06/metodicheskie-rekomendacii-po-organi-2/>
5. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: олигофренопедагогика: учебное пособие / ред. Б.П. Пузанов. М.: Академия, 2003. 272 с.
6. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — начального общего, основного общего и среднего общего образования — утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 22 марта 2021 г. № 115. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/1b5f718ba7998f5e223365df6b7cb754/download/4230/>
7. Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями: монография / Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина, Т.Ю. Сунько и др. М.: издательство Московского государственного психолого-педагогического университета, 2024. 186 с.
8. Федеральный закон «О содержании под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений» от 15.07.1995 № 103-ФЗ. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/8065/page/2>

## РАЗДЕЛ 8

# ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»

**Антонова Елена Евгеньевна,**

*доцент кафедры*

*«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ*

**Васильева Елена Анатольевна,**

*преподаватель кафедры*

*«Специальная психология и реабилитология» МГППУ*

**Калмыкова Анна Станиславовна,**

*старший преподаватель кафедры*

*«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ*

В условиях динамично изменяющегося рынка труда, трансформации системы образования проблема профессионального и личностного самоопределения студентов приобретает особую значимость.

Профессиональное самоопределение рассматривают как процесс осознанного выбора профессии, формирования готовности к профессиональной деятельности через осознание личностных потребностей, склонностей, задатков и потребностей социально-профессионального характера.

В контексте профессионального образования понятие профессионального самоопределения включает в себя несколько аспектов:

- личностный аспект, заключающийся в осознании своих интересов, способностей, ценностей, личностных качеств;
- социальный аспект — осознание социальной значимости профессии;
- образовательный аспект, заключающийся в приобретении знаний, овладении умениями и навыками, необходимыми для успешной профессиональной деятельности, формирование готовности к непрерывному обучению и развитию;

- практический аспект — приобретение практических навыков и умений на практической базе;
- динамический аспект, заключающийся в осознании того факта, что под воздействием изменяющихся социально-психологических и экономических условий, личностных интересов может происходить смена профессиональной деятельности.

Выбрав свой профессиональный путь, сделав тем самым ответственный и важный шаг во взрослую жизнь, молодой человек, поступивший на первый курс, не всегда осознает и отдает себе отчет в том, что за профессию он выбрал, какие качества необходимо ему в себе сформировать и развить, чтобы стать востребованным профессионалом, не всегда осознает значимость выбранной профессии. На выбор профессии большое влияние оказывают внешние факторы. В ряде исследований отмечается, что зачастую ведущими мотивами обучения в данном вузе могут выступать близость к дому, наличие бюджетных мест, перечень вступительных испытаний, влияние семьи на выбор профессии. В связи с этим, попадая в новые условия обучения (новый коллектив, новые требования т. д.), имея собственные представления о профессии, об учебе в высшем учебном заведении, столкнувшись с первыми трудностями, не понимая, что процесс обучения требует определенной доли самостоятельности, самопознания, саморефлексии, студенты теряют мотивацию к обучению.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме снижения мотивации к обучению в вузе выделил одну из причин отчисления среди первокурсников желание изменить выбранное направление подготовки. Авторами отмечается, что значительная часть студентов недостаточно мотивированы на овладение профессиональными навыками и оставляют вуз из-за потери интереса к выбранной специальности [1]. Кроме того отмечается, что более трети студентов не уверены в правильности выбранной профессии. Немаловажным условием для молодых людей является и убежденность в том, что выбранная профессия востребована, а приобретенные в университете знания и навыки помогут выдержать конкуренцию на рынке труда. Помочь в решении этих вопросов может практико-ориентированный процесс обучения, направленный на приобретение знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности, что позволяет овладеть профессиональными и социально значимыми компетенциями и осознать свою принадлежность к профессии [2].

В профессиональном самоопределении студентов практическая подготовка играет ключевую роль, позволяя будущим дефектологам приобрести необходимые профессиональные навыки, связанные с будущей профессиональной деятельностью, в ходе выполнения определенных видов работ на практических базах.

При разработке ОПОП по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» на основе ФГОС, профессионального стандарта педагога-дефектолога были учтены возникающие у студентов вышеуказанные трудности, запросы общества и требования работодателей. Особенностью реализации программы «Обучение и воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» является возможность выбора студентами траектории обучения путем распределения по профилям программы (логопедия, педагогическая поддержка детей с трудностями в обучении, сурдопедагогика) в середине второго года обучения. К моменту выбора профиля программы, благодаря освоению базовых дисциплин/разделов «Введение в профессию», «Основы общей психологии», «Возрастная психология», «Специальная педагогика», «Специальная психология» и др., у студентов складывается четкое представление о выбранной профессии и возможность более осознанного и ответственного выбора профиля программы. Кроме того, учебным планом предусмотрены практико-ориентированные дисциплины/разделы модуля, направленные, в том числе, на формирование важных личностных качеств, таких как эмпатия, коммуникабельность, ответственность, творческий подход и др.

Практическая подготовка является важным моментом профессиональной подготовки студентов-дефектологов. Одним из видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью, является учебная практика, позволяющая будущим специалистам применять теоретические знания в реальных условиях, развивать навыки взаимодействия с детьми с ОВЗ и их семьями, способствуя формированию профессионально значимых качеств личности.

Учебная практика является важным этапом профессионального становления студентов. Она выполняет функцию первого знакомства с профессией, позволяя погрузиться в профессиональную среду, понять специфику работы специалистов службы психолого-педагогического сопровождения. Студенты знакомятся с реальными условиями работы в образовательных, медицинских, реабилитационных учреждениях, что способствует осознанию профессиональной роли. В ходе практики студенты осознают свои профессиональные инте-

ресы, могут оценить свои сильные и слабые стороны. В рамках учебной практики студенты приобретают первый опыт взаимодействия с разными специалистами, работающими с детьми с ОВЗ, что помогает понять важность междисциплинарного подхода в работе. Кроме того, благодаря получению первого практического опыта у студентов появляется возможность избавиться от идеализированных представлений о профессии и осознать реальные трудности, с которыми сталкиваются дефектологи. Это, в свою очередь, способствует более осознанному выбору траектории обучения, формированию реалистичных ожиданий от профессиональной деятельности. В процессе практики студенты учатся анализировать свою собственную деятельность, оценивать ее эффективность, находить пути совершенствования.

Таким образом, можно выделить несколько ключевых функций учебной практики, способствующих самоопределению студентов:

- 1) формирование реалистичных представлений о профессии;
- 2) развитие профессиональных компетенций;
- 3) осознание своих интересов и способностей;
- 4) формирование профессиональной идентичности;
- 5) развитие мотивации к профессиональной деятельности.

С целью включения студентов в профессиональное поле в учебном плане уже на первом курсе предусмотрено два вида практики — «учебная практика (ознакомительная практика)» и «учебная практика (технологическая (проектно-технологическая) практика)». Основные этапы проведения практики и их содержание представлено в табл. 12.

Таблица 12

#### Этапы и содержание практики

№ п/п	Наименование этапов проведения практики	Содержание практики по этапам проведения
1.	Подготовительный этап	Установочная конференция. Руководитель от МГППУ знакомит студентов с целью практики, задачами, графиком, индивидуальным заданием; выдает направления на практику, подготовленные на основании Приказа. Со студентами проводится инструктаж, в том числе по охране труда и пожарной безопасности.

2.	Производственный этап	Содержание этапа зависит от цели и задач каждого вида практики. На этом этапе студенты получают опыт профессиональной деятельности. Результаты фиксируются студентами-практикантами в тетради. На этом этапе происходит активизация наиболее значимых качеств личности: самоконтроль, коммуникативные навыки, повышение эмпатии, формирование и развитие позитивного самоотношения.
3.	Подготовка отчета по практике	Систематизация материалов, подготовленных на производственном этапе. Анализ полученного опыта практической деятельности (рефлексия).
4.	Аттестация по практике	Представление результатов прохождения практики.

«Учебная практика (ознакомительная практика)» является разделом Модуля 3.1 «Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности», включающим в себя дисциплины: «Введение в профессию», «Педагогические основы профессиональной деятельности», «Основы общей психологии», «Возрастная психология». Таким образом, являясь важным компонентом системы профессиональной подготовки, «учебная практика (ознакомительная практика)» способствует становлению молодого специалиста. Данный вид практики дает возможность познакомиться с основами выбранной профессии (основные направления работы специалистов, профессиональные задачи и условия работы), сформировать представление о социальной значимости будущей профессии, осознать свою готовность к работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Тем самым повышается мотивация к дальнейшему обучению по выбранному направлению.

Продолжительность практики составляет две недели (3 з. ед.). Целесообразнее организовывать рассредоточенную практику, когда один раз в неделю в первом семестре, начиная с начала октября в предусмотренный учебным расписанием день, студенты по подгруппам на протяжении 10 недель выходят на практические базы. Такая организация способствует плавному погружению в профессию.

На подготовительном этапе (установочная конференция) студенты получают список баз с краткой характеристикой каждой базы. Сообщаются цель и задачи практики. Студентам выдается дневник и форма отчета, объясняются требования их заполнения. Дневник «учебной практики (ознакомительной практики)» имеет лаконичную структуру. Организационный этап очень важен

на первой практике. Руководитель практики от кафедры знакомит учащихся с навыками общения, культурой поведения на практических базах. В результате у студентов должно сформироваться понимание правил внутреннего распорядка учреждений.

Производственный этап практики заключается в посещении учреждений, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ. Студенту необходимо вести дневник практики, внося в него информацию об учреждении (полное наименование учреждения, адрес подразделения и руководителя практики от базы), дату посещения, получить визу руководителя от практической базы. Готовясь к посещению нового учреждения, нужно познакомиться с формой отчета и содержащимися в нем примерными заданиями/вопросами, ответы на которые студентам-практикантом необходимо найти в ходе прохождения практики и отразить в отчете. Студентам необходимо познакомиться со спецификой работы специалистов службы психолого-педагогического сопровождения в каждом учреждении, отразить особенности организации работы специалистов (дефектологов, сурдопедагогов, логопедов, психологов, социальных педагогов) с разными категориями лиц с ограниченными возможностями здоровья. Приведем примеры заданий:

1. Опишите основные приемы, методы, формы работы по коррекции детей, с которыми Вы познакомились на данной практической базе.
2. Подробно перечислите виды работ, в которых Вы принимали непосредственное участие (например, наблюдение занятий специалистов, наблюдение детей в группе / классе / на прогулке и т. п.).
3. Подробно опишите наиболее запомнившиеся Вам случаи из практики (моменты урока, поведение ребенка, действия специалиста и т. п.).
4. Опишите личные впечатления от прохождения практики (например, что Вы узнали нового, что может пригодиться Вам в дальнейшей профессиональной деятельности?).

Важным моментом при организации и проведении практики является разработка индивидуального задания, которое выдается студентам на подготовительном этапе. Содержание индивидуальных заданий обсуждается с руководителями от баз практик. Приведем пример одного из индивидуальных заданий: «Выберите одно из образовательных учреждений, которое вызвало у Вас наибольший интерес, и проанализируйте информативность его сайта с точки зрения информативности обучения детей с ОВЗ».

Студентам предлагается просмотреть сайт любой образовательной организации, которую они посетили, с точки зрения специалиста, который дает консультацию родителям или законным представителям в процессе выбора образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ. Необходимо провести анализ информации, которая представлена на сайте организации, дать рекомендации по совершенствованию работы сайта и предоставлению информации родителям / законным представителям. Такая форма работы помогает формированию не только профессиональных компетенций будущих дефектологов, но формирует компетенции в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). В свою очередь, у практических баз есть возможность получить от студентов обратную связь и внедрить полученные от них предложения. На заключительном этапе практики (аттестация по практике) студенты представляют свои оформленные в виде сообщения предложения. Благодаря такой организации обратной связи несколько образовательных организаций пересмотрели работу сайтов с учетом полученных рекомендаций.

На третьем этапе практики (подготовка отчета по практике) студентам-практикантом необходимо систематизировать все материалы, полученные или подготовленные ими лично в ходе производственного этапа, представить материалы в форме отчета по практике, отразив в нем весь опыт профессиональной деятельности, который они получили, что привлекло внимание на практике, с чем было сложнее всего справиться. Кроме отчетов, которые готовят каждый студент-практикант самостоятельно, подгруппа готовит презентацию и сообщение о прохождении практики, которую представляют на заключительном этапе практики (аттестация по практике).

На заключительном этапе практики студенты-практиканты отрабатывают коммуникативные навыки, демонстрируют владение профессиональной терминологией, умение работы с ИКТ. Аттестация может проходить с использованием ИКТ в формате видеоконференции, что дает возможность участвовать в заключительном этапе руководителям от практических баз.

Критерии оценивания «учебной практики (ознакомительной практики)» должны включать:

- полностью заполненный дневник и визы от каждой базы;
- заполненный в электронном виде отчет. При оценивании отчета важно присутствие в нем личных размышлений и анализ увиденного студентом — рефлексия. Рефлексия в ходе «Учебной практики (ознакомительной практики)» способствует самопознанию студентов, выработке творческого

исследовательского подхода, позволяет определить уровень готовности к профессиональной деятельности и дает возможность совершенствовать содержание профессиональной подготовки.

Определяя задачи и этапы данной практики, мы исходили из того, что целью выхода на практические базы является знакомство студентов с разнообразием видов учреждений, осуществляющих обучение и сопровождение лиц с ОВЗ.

Выделив четыре основных этапа «учебной практики (ознакомительной практики)», мы подобрали учреждения различной подчиненности: государственные образовательные учреждения — образовательные комплексы, автономные некоммерческие организации, благотворительные фонды, учреждения социальной защиты, медицинские организации.

Первыми учреждениями, которые посещают студенты, являются структурные подразделения ФГБОУ ВО МГППУ: Университетский многопрофильный университетский центр (УМП Центр) и Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (ФРЦ РАС МГППУ). ФРЦ РАС МГППУ оказывает не только помочь детям с РАС, но и ведет научную деятельность, осуществляет разработку и апробацию образовательных программ, знакомство с передовыми технологиями и вариантами взаимодействия науки с практикой, побуждающего студентов к научно-исследовательской деятельности.

Практика в УМП Центре дает возможность максимально близко к реальным условиям познакомиться с работой специалистов, детьми и родителями / законными представителями. Студенты могут, не мешая процессу обучения, находясь в специально оборудованном помещении, видеть на экране в реальном времени занятия, которые проводят специалисты центра, обсуждая с руководителем практики от кафедры основные моменты.

Современное образование невозможно без применения новых технологий. Оборудование УМП Центра предоставляет студентам возможность быть в курсе последних тенденций образования. Имеющееся в УМП Центре ИТ-оборудование делает процесс обучения интересным и современным. Наличие в центре 3D-песочницы позволяет решать разнообразные задачи в работе педагога-дефектолога, от коррекционно-развивающих до терапевтических, что является новым инструментом в работе специалистов. У студентов есть возможность познакомиться с этим оборудованием и использовать его при прохождении других видов практики.

Знакомство со специальными коррекционными школами Москвы расширяет представление студентов о многообразии образовательных учреждений, дает возможность лучше понять структуру помощи детям с ОВЗ, определиться с выбором направления профессиональной деятельности.

Знакомство со структурой инклюзивного образования в образовательных комплексах столицы стимулирует размышления студентов о целенаправленном выборе и формирует основы профессиональной рефлексии.

Приведем несколько примеров из отчетов студентов по «учебной практике (ознакомительной практике)»:

*Ольга В.: «В данном учреждении я подробно узнала о таком диагнозе, как ДЦП. Увидела процесс работы с такими детьми. Эти знания будут неоценимы для моей будущей профессиональной деятельности в качестве педагога».*

*Анастасия Д.: «В ходе данной практики я поменяла мнение о профессии дефектолога. Я поняла, что дефектолог — очень ответственная профессия, требующая упорства и терпения. Передо мной стоит выбор, в каком учреждении я хочу работать».*

Таким образом, в ходе «учебной практики (ознакомительной практики)» у студентов первого курса начинают формироваться общепрофессиональные компетенции. Студенты начинают осознавать значимость и важность профессии. Практическая подготовка на базах помогает определить приоритеты дальнейшего профессионального развития.

«Учебная практика (технологическая (проектно-технологическая) практика)» находится в структуре Модуля 3.2 «Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности», который реализуется во втором семестре первого курса. Структура модуля также включает дисциплины/разделы: «Основы общей психологии», «Возрастная психология», «Специальная психология», «Специальная педагогика», «Инклюзивное образование». К началу практики студенты уже имеют общие представления о возрастной психологии и вариантах нарушенного развития.

«Учебная практика (Технологическая (проектно-технологическая) практика)» проводится на базе АНО Центр лечебной педагогики, который является флагманом внедрения передовых форм коррекционно-развивающей работы. Имеет современное техническое оснащение и развитую структуру психолого-педагогического сопровождения.

Продолжительность «учебной практики (технологической (проектно-технологической) практики)» составляет 2 недели (сконцентрированная) или один день в неделю на протяжении 10 недель (рассредоточенная).

Установочная конференция (подготовительный этап) проводится непосредственно на базе практики, где студентов делят на подгруппы от 5 до 8 человек и знакомят с руководителями практики от учреждения, которые будут сопровождать их на практической базе. Каждый куратор представляет подгруппе контингент детей, с которым предстоит взаимодействовать, и определяет план работы на весь период. Руководитель от кафедры обеспечивает методическую поддержку, анализирует результаты практики и дает рекомендации для дальнейшего развития. На первом подготовительном этапе специалисты Центра лечебной педагогики рассказывают об особенностях контингента, с которым работают, и предлагают ознакомиться с учебными фильмами, которые демонстрируют основные потребности детей с ОВЗ.

На втором этапе (производственный этап) студенты в роли ассистента педагога наблюдают за работой специалиста, фиксируя ход занятия в тетради. Далее каждого студента прикрепляют к конкретному ребенку или подростку в роли тьютора. Важным моментом является совместная рефлексия по каждому дню практики. Студенты отмечают, что получилось, с чем были трудности, высказывают предположения, с чем эти трудности могут быть связаны, планируют дальнейшую деятельность.

Студенты проходят практику в различных подразделениях образовательных организаций, с которыми сотрудничает Центр лечебной педагогики. Важным является создание рефлексивного пространства сотрудничества специалиста и учащегося, в котором студент имеет право выбора куратора и контингента детей. На протяжении всей практики студенты взаимодействуют с детьми и изучают особенности их развития, особые образовательные потребности, структуру нарушения, осваивая основы тьюторского сопровождения, глубже погружаются в специфику работы специалиста-куратора.

На этапе подготовки отчета по практике студентам необходимо систематизировать все наблюдения за деятельностью педагогов, детей, собственной деятельностью. Описать, в чем заключалось их роль в качестве ассистента педагога, тьютора, наблюдения за педагогическим коллективом в процессе коррекционно-развивающей работы.

Практика завершается итоговой конференцией (аттестация по практике), на которой каждый куратор с подгруппой представляет отчет о проделанной работе. Студенты каждой подгруппы готовят презентацию о самых запомнившихся эпизодах. Кураторы характеризуют работу каждого студента и выделяют лучших.

Оценка по «учебной практике (технологической (проектно-технологической) практике)» носит комплексный характер и складывается с учетом нескольких критерии:

- отзыва руководителя от базы практики и руководителя от факультета о практической деятельности студента на базе;
- умения студента работать с литературой и анализировать увиденное;
- отчета студента, который должен содержать: описание подразделения, в котором проходила практика; подробный анализ контингента, с которым взаимодействовал студент; рабочие задачи, которые были решены в ходе практики;
- обязательным является написание выводов о проделанной работе, самоанализ и впечатления, полученные в ходе практики.

Приведем несколько примеров из отчетов студентов по «учебной практике (технологической (проектно-технологической) практике)»:

Алексей К.: «*По мере прохождения данной практики я вживую увидел то, как проходит первичный прием в присутствии разнопрофильных специалистов (педагог-психолог, дефектолог, логопед, педиатр и др.), побывал на индивидуальных занятиях дефектологов, где каждый из специалистов использовал свои методы работы с детьми с ОВЗ*».

Ольга К.: «*Я поняла, насколько тяжело бывает организовать учебный процесс с детьми, обучающимися по АООП 9.2. От педагога требуется максимальная отдача на уроках. Я попала к хорошему наставнику, где для себя смогла увидеть приемы работы в различных учебных и бытовых ситуациях*».

Таким образом, студенты на «учебной практике (технологической (проектно-технологической) практике)» получают не только опыт взаимодействия с педагогами организаций, осуществляющих обучение и воспитание лиц с ОВЗ, но и навыки взаимодействия с детьми, имеющими особенности психофизического развития и нуждающимися в специально организованном сопровождении. В ходе такого сопровождения студенты осознают важность теоретической подготовки, отрабатывают умение планировать и организовывать учебный процесс, совершенствуют коммуникативные навыки, развивают эмпатию.

В результате к концу первого курса студенты имеют возможность закрепить полученные теоретические знания и общие представления о коррекционно-развивающей работе, которую осуществляет специалист, работающий

с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Овладение навыком профессиональной рефлексии становится важным аспектом практической подготовки, так как благодаря этому закладывается фундамент для дальнейшего роста продуктивной педагогической деятельности.

Формирование профессиональных компетенций студентов на практике является сложным и многогранным процессом. Он требует от студента не только теоретической подготовки, но и активного включения в профессиональную деятельность. Включение практической подготовки в учебный процесс и организация практики с первого семестра первого курса позволяют студентам приобрести начальный опыт профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ, способствует развитию личностных качеств, помогает осознать свои профессиональные интересы, способности и ценности, помогает с выбором профессиональной траектории, способствует повышению мотивации к обучению.

### **Список литературы**

1. Кирюшкин, А.В. Изучение мотивации обучения в вузе студентов социально-гуманистического факультета ТОГУ // Ученые заметки ТОГУ. 2015. Т. 6. № 1. С. 28—32.
2. Практико-ориентированный подход к подготовке дефектологов в условиях модернизации высшего образования / Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина, Е.Ю. Ситкина, Е.Е. Антонова // Развитие российской дефектологической науки и практики в современном образовательном пространстве: новый взгляд: II Всероссийский съезд дефектологов, Москва, 2—3 ноября 2017 года. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский Дом МИРАКЛЬ», 2018. С. 96—98.
3. Голубева, О.В. Профессиональное самоопределение будущего учителя в процессе педагогической практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Н. Новгород, 2010. 23 с.
4. Карпова, О.Л., Найн, А.Я. Развитие профессионального самоопределения студента на основе смыслообразовательной деятельности // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 2(19). С. 230—233.
5. Чуднова, О.В. Исследование проблемы профессионального самоопределения студентов вуза (по материалам интервью) // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2019. Т. 10. № 1. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/12SCSK119.pdf>
6. Глущенко, В.В., Глущенко, И.И. Политика мотивации студентов в интересах повышения качества высшего образования // Молодежный научный вестник. 2017. № 2(14). С. 218—236.

7. Мухина, М.В., Фокина, Т.А., Голубева, О.В. и др. Изучение проблемы профессионального самоопределения студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология, 2019. Т. 7. № 6. URL:<https://mir-nauki.com/PDF/70PSMN619.pdf>
8. Гуружапов, В.А., Марголис, А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143—157.
9. Васильева, Е.А., Антонова, Е.Е. Опыт организации практической подготовки на программах дополнительного профессионального образования в Московском государственном психолого-педагогическом университете // Модернизация системы дополнительного профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XXIII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18 ноября 2024 года. Челябинск: Челябинский институт развития образования, 2024. С. 116—122.
10. Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А. Расширение спектра компетенций педагога для решения профессиональных задач в условиях инклюзивного образования // Современные стратегии в образовании: анализ международных практик, национальных традиций и направлений изменений: сборник научных материалов международного форума, Ярославль, 2—3 марта 2023 года. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2023. С. 15—20.

## РАЗДЕЛ 9

# ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Борякова Наталья Юрьевна,  
кандидат психологических наук, профессор кафедры  
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

По мере расширения практики инклюзивного образования возникает острая потребность в подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных на рынке образовательных услуг педагогических кадров в области психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. В системе дошкольного образования в группах компенсирующей направленности, в инклюзивных образовательных условиях, при организации ранней помощи, а также в организациях системы здравоохранения и социальной защиты ощущается нехватка педагогов, владеющих широким спектром коррекционно-развивающих технологий, в том числе инновационных, для работы с детьми различных нозологических групп.

В 2020 году на кафедре «Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ открыта магистерская программа «Коррекционно-развивающие технологии в дошкольном образовании» по направлению 44.04.03 «Специальное дефектологическое образование». Цель программы — подготовка высокопрофессиональных специалистов, способных эффективно, с использованием фундаментальных теоретических знаний и инновационных технологий осуществлять коррекционно-педагогическую помощь дошкольникам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Задачи программы:

- подготовка к работе в условиях развития системы непрерывного дошкольного и начального школьного образования детей с ОВЗ; к работе в вариативных условиях дошкольного образования детей с ОВЗ;
- подготовка к выбору оптимальных методологических подходов и технологий в работе с различными категориями дошкольников с ОВЗ, определен-

нию их особых образовательных потребностей; к организации взаимодействия детей с ОВЗ и их сверстников, не имеющих нарушений в развитии, обеспечению их совместного образования и воспитания;

- подготовка к освоению и использованию современных информационно-коммуникационных технологий для повышения качества образовательного и коррекционно-развивающего процессов;
- подготовка к научно-исследовательской деятельности и разработке проблем психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Программа имеет практико-ориентированный характер. Предусматривается овладение не только традиционными методами коррекции и развития познавательной, сенсомоторной, речевой, игровой деятельности дошкольников, но и технологией, представленной в педагогической системе М. Монтессори, а также основами мультимедийных образовательных технологий, что позволяет повысить эффективность коррекционно-развивающей работы. Особое значение приобретают знания и практические умения, связанные с построением программы коррекционной работы с дошкольниками с ОВЗ.

1 сентября 2023 года принята в работу Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования детей с ОВЗ (ФАОП) ДО. Программа разработана с учетом особенностей психофизического развития и возможностей детей разных нозологических групп, обеспечивает их образование, коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

На основе ФГОС ДО и ФАОП ДО образовательная организация может разработать один или несколько вариантов АОП с учетом особых образовательных потребностей дошкольников с ОВЗ.

Обучение и воспитание дошкольников теснейшим образом связаны с развитием игры, труда, занятий учебного типа, продуктивной и другой практической деятельности.

*Структура ФАОП* для каждой категории дошкольников с ОВЗ включает три раздела — целевой, содержательный и организационный.

В целевом разделе обозначены задачи, принципы, планируемые результаты, целевые ориентиры ДО. В содержательном разделе раскрыто содержание образования в каждой из пяти образовательных областей и содержание коррекционной работы. Организационный раздел рассматривает вопросы организации педагогического процесса, кадровое обеспечение. ФАОП также включает федеральную рабочую программу воспитания.

Программа коррекционной работы (ПКР) является обязательной частью ФАОП. Общая цель коррекционной работы — обеспечение коррекции нарушений и разностороннего развития с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей детей с ОВЗ.[2]

Подходы к построению ПКР: личностно-ориентированный подход; опора на зону ближайшего развития; выявление и учет специальных образовательных потребностей ребенка с ОВЗ.

Программа может быть реализована в группах компенсирующей и комбинированной направленности. Она реализуется педагогами во всех образовательных областях, а также через специальные коррекционно-развивающие групповые и индивидуальные занятия.

*Принципы построения программы коррекционно-развивающей работы:*

- анализ данных медицинских исследований и заключений специалистов; учет причин, механизмов, структуры и выраженности нарушений в развитии; опора на результаты психолого-педагогической диагностики;
- содержание образовательной и коррекционно-развивающей работы определяется исходя из особых образовательных потребностей как группы, так и каждого ребенка с ОВЗ;
- раннее начало коррекционной работы;
- интеграция усилий различных специалистов;
- опора на ведущую деятельность возраста и ее целенаправленное формирование;
- создание условий, максимально способствующих получению дошкольного образования и социальному развитию ребенка;
- результат коррекционной работы предполагает приближение возможностей детей к освоению основной общеобразовательной программы и их интеграцию в общеразвивающую образовательную среду при поступлении в школу;
- реализуется во всех образовательных областях и посредством специальных коррекционно-развивающих занятий.
- Психолого-педагогическая диагностика и мониторинг направлены исключительно на изучение индивидуальных достижений и трудностей ребенка, индивидуальной динамики развития в целях корректировки содержания и методов коррекционно-развивающей и образовательной работы.
- Целевые ориентиры НЕ служат непосредственной оценке и НЕ являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей и уровнем их подготовки.

При освоении магистерской программы «Коррекционно-развивающие технологии в дошкольном образовании» обучающимся важно понять алгоритм построения программы коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ с позиций замещающего онтогенеза. Реализация такого алгоритма предполагает несколько этапов.[1]

*На I этапе основной целью коррекционной работы является развитие функционального базиса для становления высших психических функций: зрительных, слуховых, моторных функций; стимуляция познавательной, речевой коммуникативной активности ребенка. Особое значение имеет совершенствование движений и психомоторной сферы, общей и мелкой моторики, межсенсорной интеграции. Для неговорящих детей важным направлением является развитие имитационных способностей, подражания.*

Если дети с задержкой психомоторного и речевого развития поступают в детский сад в 2,5—3 года (в этом возрасте клинический диагноз не ставится), что оптимально, то целесообразно сразу начинать пропедевтическую работу по задачам I этапа. Если дети с ОВЗ поступают в группу компенсирующей направленности в старшем дошкольном возрасте, то пропедевтический период необходим, но на него отводится меньше времени, поэтому работа ведется более интенсивно по тем направлениям, по которым выявлены дефициты в развитии.

Формирование *психологического базиса* для развития мышления и речи предполагает включение ребенка в общение и в совместную деятельность с взрослыми и детьми. На начальном этапе коррекции стоит задача развития понимания обращенной речи и стимуляции коммуникативной активности с использованием верbalных и неверbalных средств общения.

Одним из компонентов коррекционной работы является стимуляция и развитие ориентировочно-исследовательской и познавательной активности, непроизвольного внимания и памяти, совершенствование сенсорно-перцептивной деятельности и развитие всех видов восприятия, развитие предметной и предметно-игровой деятельности. Уже на первом этапе особое внимание следует уделять развитию пространственных ориентировок, начиная с ориентировки в телесном пространстве.

*На II этапе планируется целенаправленное формирование и развитие высших психических функций. Необходимыми компонентами являются:*

- *развитие коммуникативной деятельности, создание условий для ситуативно-делового и внеситуативно-познавательного общения*, эту задачу решают все педагоги в процессе непосредственной образовательной дея-

тельности, а также в режимных моментах, на прогулке. Важно обеспечить полноценные эмоциональные контакты и сотрудничество со взрослыми и сверстниками. Необходимо помнить о формировании механизмов психологической адаптации в коллективе сверстников, формировании полноценных межличностных связей через игровое взаимодействие, элементарные трудовые поручения, специальные занятия педагога-психолога;

- *сенсорное воспитание и формирование эталонных представлений* предполагают целенаправленное формирование представлений о цвете, форме, величине, развитие стереогноза, словесное опосредование опыта непосредственного восприятия признаков предметов;
- *развитие зрительной и слухоречевой памяти* с опорой на различные стимулы — картинки, предметы, символы, неречевые звуки, звучащие игрушки, специальные упражнения;
- *развитие всех свойств внимания* (объема, устойчивости, способности к переключению, к распределению, к концентрации);
- *развитие мыслительной деятельности во взаимосвязи с развитием речи*: стимуляция мыслительной активности, развитие мыслительных операций на уровне наглядного и конкретно-понятийного, а также элементарного умозаключающего мышления, побуждение к вербализации умственных действий;
- *развитие всех сторон речи, функций речи и формирование языковых средств*: освоение лексико-грамматических категорий, развитие понимания сложных предложно-падежных конструкций, целенаправленное формирование навыков диалогической речи, языковой программы устного высказывания, навыков лексического наполнения и грамматического конструирования, связной диалогической и монологической речи;
- *целенаправленное формирование предметной и игровой деятельности*: развитие умственных способностей дошкольника происходит через предметные действия и разные виды игр, особенно сюжетно-ролевую игру, особое значение имеет *владение действиями замещения и наглядного моделирования* в различных видах продуктивной деятельности — конструировании, лепке, аппликации, рисовании, в игре, а в дальнейшем при развитии речи;
- в процессе работы не следует забывать о *развитии творческих способностей и воображения*, поскольку этот процесс тесно связан с *развитием мышления и речи*;

- общая задача всех участников коррекционно-педагогического процесса — *формирование ведущих видов деятельности, их мотивационных, ориентировочно-операционных и регуляционных компонентов*. С учетом того, что у детей с ОВЗ ни один из видов деятельности не формируется своевременно и полноценно, необходимо целенаправленное развитие *предметно-практической и игровой деятельности*;
- *развитие саморегуляции, произвольной регуляции поведения и деятельности*, поскольку саморегуляция — составной компонент и важнейшее условие формирования общей способности к обучению, уровень ее развития во многом зависит от сформированности действий самоконтроля, который следует развивать во всех видах деятельности детей. Ребенка необходимо учить слушать инструкцию, адекватно действовать в соответствии с ней, замечать и исправлять свои ошибки, оценивать результат своей работы;
- *важным направлением является развитие эмоционально-личностной сферы*, психокоррекционная работа по преодолению эмоционально-волевой незрелости, негативных черт формирующегося характера, поведенческих отклонений.

*На III этапе* вся работа строится с ориентацией на *развитие возможностей* ребенка к достижению целевых ориентиров ДО и *формирование школьно-значимых навыков, основных компонентов психологической готовности к школьному обучению*.

Особое внимание уделяется развитию мыслительных операций, конкретно-понятийного мышления, элементарного умозаключающего мышления, формированию обобщающих понятий, обогащению и систематизации представлений об окружающем мире.

Преодоление недостатков в речевом развитии — важнейшая задача в работе логопеда, учителя-дефектолога и воспитателей. Она включает в себя традиционные направления по формированию фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка, развитию связной речи, подготовке к обучению грамоте. У детей с ОВЗ, как правило, страдают все функции речи, поэтому особое внимание уделяется как коммуникативной, так и регулирующей планирующей функции речи, развитию словесной регуляции действий и формированию механизмов, необходимых для овладения связной речью. Одной из важнейших задач на этапе подготовки к школе является обучение звуко-слого-вому анализу и синтезу, формирование предпосылок для овладения навыками

письма и чтения. Не менее важную задачу представляет собой стимуляция коммуникативной активности, совершенствование речевой коммуникации: *создание условий для ситуативно-делового, внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного общения.*

Психологическая коррекция предусматривает развитие образа-Я, предупреждение и преодоление недостатков в эмоционально-личностной, волевой и поведенческой сферах. Следует планировать и осуществлять работу по формированию способности к волевым усилиям, произвольной регуляции поведения; по преодолению негативных качеств формирующегося характера, предупреждению и устранению аффективных, негативистских, аутистических проявлений.

Одно из приоритетных направлений — *развитие нравственно-этической сферы*, создание условий для эмоционально-личностного становления и социальной адаптации воспитанников, что соотносится с федеральной рабочей программой воспитания, которая входит в ФАОП ДО.

Высокий спрос на квалифицированных специалистов для инклюзивного и специального образования, обладающих необходимыми разносторонними профессиональными компетенциями, обеспечивает востребованность программы магистерской подготовки «Коррекционно-развивающие технологии в дошкольном образовании».

## Список литературы

1. Борякова, Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика: монография. 2-е изд. Ярославль: Канцлер, 2017. 170 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009387347?ysclid=ls8z9k19y3119822155> (дата обращения: 11.01.2025).
2. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022: [Зарегистрировано в Минюсте РФ 27 января 2023 г. Регистрационный № 72149] // Официальное опубликование правовых актов: официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036?ysclid=ls688mrv2x536045186> (дата обращения: 10.01.2025).

## РАЗДЕЛ 10

# РЕШЕНИЕ ПРОФИЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ПРОВЕДЕНИЮ ДЕМОЭКЗАМЕНА

Акимова Наталья Александровна,  
старший преподаватель кафедры  
«Специальное (дефектологическое) образование» МГППУ

Константные изменения в образовательной системе способствуют повышению престижа высшего образования. Педагогические образовательные учреждения в качестве формы промежуточной и/или итоговой аттестации используют проведение демонстрационного экзамена (демоэкзамена). Данная форма аттестации позволяет оценивать степень профессиональной подготовленности студентов в части освоения ими образовательных программ. Своевременное выявление дефицитов усвоения обучающимися профессиональных компетенций позволяет профессорско-преподавательскому составу вовремя предложить наиболее подходящие специализированные учебные траектории, а также дать рекомендации по дальнейшему профессиональному развитию. За счет максимальной приближенности к реалиям профессии и комфорта пространства демонстрационного экзамена студентам предоставляется возможность почувствовать себя педагогами.

Демонстрационный экзамен подготавливает студентов-дефектологов к решению профессиональных задач в области оказания коррекционно-развивающей и коррекционно-обучающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Студенты, которые обучаются по профилю логопедии, учатся проводить логопедическую работу с детьми с нарушениями речевого развития.

На сегодняшний день все больше детей дошкольного и школьного возраста имеет общее недоразвитие речи (ОНР). Как известно, при ОНР страдают все компоненты речевой системы (лексико-грамматический и фонетико-фоне-

матический строй), в т. ч. в речи дети обнаруживаются нарушения слоговой структуры слова. Умения студентов (а в скором будущем — логопедов) исправлять нарушения слоговой структуры слова являются одним из составляющих компонентов их профессиональной деятельности.

Обращаясь к истории вопроса, мы можем заключить, что первоначально слоговая структура слова не рассматривалась отдельно от фонетического строя речи. Хотя она и признавалась авторами как особый процесс, однако же было принято считать ее одним из составных понятий звуковой стороны русского языка. Так, А.Н. Гвоздев отмечает, что от слогового контура зависит употребление ребенком звуков и комбинации их сочетаний. Также в контексте слоговой структуры слова он уделял внимание количеству слогов и сравнительной силе слогов в зависимости от ударности. Изначально основным признаком слоговой структуры слова, по большей части, признавалось лишь количество слогов.

Д.Б. Эльконин в своих работах приходил к выводу, что, хотя звуковой состав слова у маленьких детей может быть еще резко ограничен, однако для взрослого человека вполне возможно понимание слова по ритмико-мелодическому контуру слова. Это подтверждается тем, что онтогенетически дети самостоятельно усваивают слоговой состав слова раньше, чем звуковой.

Впервые о разности структуры отдельного слога (прямой, обратный, открытый, закрытый, со стечением согласных и без стечения, ударный, неударный, предударный, слабый безударный, заударные и т. д.) впервые заговорили в начале прошлого века. Исследования показывают, что детям легче читать и анализировать слова, состоящие из прямых открытых слогов, чем слова с закрытым слогом или с двумя согласными, стоящими рядом.

Первым ученым, изучавшим слоговую структуру слова отдельно от фонетики, была А.К. Маркова. Под слоговой структурой слова принято подразумевать чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности. В свою очередь, слог рассматривается как часть слова, произносимая в один прием говорения; как сочетание слогового звука с не слоговым ( $\Gamma + С$ ); как минимальная произносительная единица языка. Слоговая структура слова характеризуется такими понятиями, как ударность (акцентирование голосом), количество слогов, последовательность слогов, модель слога.

Учитывая связь слоговой структуры слова с ритмико-интонационными и фонетическими компонентами речи, А.К. Маркова выдвинула положение о взаимосвязи и взаимопроникновении звукового и слогового состава слова.

Хотя ребенок и способен овладеть слоговым составом, т. е. способностью произнести необходимое количество слогов, раньше, чем звуковым, однако же одно неотделимо от другого.

Онтогенетически слоговой контур (количество слогов) ребенок осваивает достаточно рано. Для заполнения слогового контура дети используют уподобления из имеющихся у них звуков. Чаще всего в речи normally развивающихся детей уподобления встречаются на втором и третьем году жизни. Остальные элементы слоговой структуры (разные по звуковому составу слоги, строение слога) ребенок осваивает позднее.

В раннем возрасте также есть период, когда ребенок сокращает количество слогов в ходе своего естественного развития. Ребенок накапливает количество слогов в экспрессивной речи постепенно.

В норме дети для удобства произнесения могут проговаривать слова по слогам или замедленно, как бы разделяя слово на составные элементы. В представлении ребенка слово не сразу будет являться целостным звуковым комплексом, а станет им лишь со временем. По мере накопления фонем в речевой активности детям становится доступен для произнесения контур более сложных слов, причем дети могут наполнять абрис слова субSTITутами отсутствующих звуков или же имеющимися у них искаженными звуками («*тусети*» — «*кузнечик*»). При нормальном развитии ребенок такие особенности речи преодолевает достаточно быстро, а при дизонтогенезе потребуется помочь логопедов.

Говоря о стечении согласных, можно отметить, что трудности у детей вызывает необходимость произнести последовательно два или более звука. Овладевая речью, дети могут опускать один из согласных звуков, что до определенного времени является естественным процессом и в норме, по мере развития ребенка, исчезает («*бука*» — «*булка*»).

А.К. Маркова выделила основные группы нарушений слоговой структуры слова (рис. 3).



Рис. 3. Основные группы нарушений слоговой структуры слова

Основных групп нарушений слоговой структуры слова две:

- нарушения слогового состава слова (сокращения, добавления слов);
- нарушения слогового и одновременно звукового состава слова (перестановки слогов и звуков, уподобления, сокращения стечений согласных).

Сокращение количества слогов (элизии) — это невозможность воспроизвести слово в его полном слоговом составе, хотя ребенку доступны для произнесения все звуки, из которых это слово состоит. В экспрессивной речи ребенок пропускает один или несколько слогов (как в начале, так в середине или конце слова). Часто бывает так, что, хотя дети могут правильно произнести слово по

слогам (произнося слоги с паузами, отдельно друг от друга), но при попытке произнесения всего слова целиком, в виде слитной последовательности ряда слогов, им это не удается.

Удлинение слова (итерация) происходит за счет добавления в слова лишнего слога или, реже, нескольких слогов. Увеличиваться могут как доступные ребенку для произнесения более длинные слова, так и более короткие. Интересен тот факт, что ребенок, который не способен полноценно произнести короткое слово, может произнести большее количество слогов в слове с нарушенной слоговой структурой. Как образец, например, ребенок, произнося трехсложные слова, увеличивает в них количество слогов («маталаток» — «молоток», «даминано» — «домино»), но при этом он не способен сказать без ошибки четырехсложные слова («пуца» — «туговица», «васипет» — «велосипед»).

Увеличение количества слогов также возможно по причине персеверации, как бы застrevания на слоге («гигиздо» — «гнездо», «насасалок» — «носорог»). Причем эти персеверации, проявляющиеся на первом слоге, не относятся к логоневрозу (заиканию). Кроме того, дети могут разделять слово, добавляя в стечениe согласных звуков слогообразующую гласную («афатобус» — «автобус», «вилюют» — «верблюд»).

В словах со стечениями согласных звуков наибольшие трудности для детей представляют соединения согласных в начале и на конце слова, а также в словах с двумя или более стечениями. Для облегчения задачи произнесения стечения звуков дети могут вставлять между согласными редуцированный гласный, что является также одной из причин изменения количества слогов в большую сторону. Дополнительные трудности для детей может вызывать необходимость произнесения последовательно друг за другом таких звуков, как: взрывной — взрывной («пятыка» — «пятка»), фрикативный — взрывной («кисыточка» — «кисточка»), сонорный — взрывной («полыка» — «полка»), взрывной — сонорный («видыё — ведро»), сонорный — фрикативный («халива» — «халва») и др. Помимо этого, в стечениях согласных можно выделить следующие нарушения: ребенок может произносить стечение, но один или оба согласных звука заменяются на субститут («слон» — «злон» — «тнон»); будет опускаться один из согласных («ри» — «три»); стечение согласных полностью отсутствует («то — «торт»).

Еще одно нарушение, удлиняющее слово, но при этом сокращающее количество слов в словосочетаниях или предложениях, — это контаминация. При данном варианте нарушения дети соединяют два слова в одно («титашку» —

«читать книжку», «кусалина» — «вкусная малина»). В особенно тяжелых случаях нарушения речи дети могут объединять слова настолько запутанно, что без подробного разбора слова по слогам, звукам или исходным по семантике словам крайне трудно понять, о чем говорит ребенок (произнося «мы купили сметану», ребенок может сказать «мы зялилако», что очень отдалено от исходного варианта слов; можно объяснить это тем, что ребенок, не вспомнив слова «купили» и «сметана», заменил их на знакомые ему слова «взять» и «молоко», что привело к специфической контаминации).

Кроме того, возможны изменения в звуковом наполнении слов: замена звука на другой субститут, но с сохранением слога («суба» — «шуба»); пропуск звука («чишиха» — «черепаха»); замены звуков, не вызванные фонетическими закономерностями («вром» — «гром»). Также в речи детей отмечаются различные нарушения звуконаполнения слов (пропуски, замены, смешения, уподобления и т. д.).

Дети способны пропускать как ударный, так и первый предударный слог, стоящий перед ним («хи» — в слове «духи» ударный слог первый, но ребенок его не произносит; «скатька» — в слове «сковородка» ударный слог «ро», предударный «во», но ребенок опускает в речи оба слога). Также возможно частичное соблюдение принципа сравнительной силы слогов, когда в сокращенном варианте слова сохраняется гласный звук из ударного слога, а согласный звук используется из одного из безударных («пи» — «саноги», «му» — «сумка»). Г.Н. Соломатина в своей работе отметила способность детей добавлять в слог лишний согласный звук, что значительно усложняет слоговую структуру («читиркта» — «кочерыжка»).

Искажения в слоговой и звуковой сторонах речи настолько тесно перекликаются, что порой логопеду трудно сказать, какое конкретно нарушение слоговой структуры слова присутствует у ребенка. Это говорит о том, что нарушения могут носить комбинированный характер.

Опираясь на материалы онтогенетического развития речи, А.К. Маркова предложила рассматривать варианты слов с точки зрения их трудностей для освоения детьми:

1. Слова из 2 открытых слогов («небо»).
2. Слова из 3 открытых слогов («корова»).
3. Слова из 1 закрытого слога («лес»).
4. Слова из 2 слогов, один из которых закрытый («забор»).
5. Слова из 2 слогов со стечением согласных в середине («ветка»).

6. Слова из 2 слогов с закрытым слогом и стечением согласных («компас»).
7. Слова из 3 слогов, один из которых закрытый («теленонок»).
8. Слова из 3 слогов со стечением согласных («ягодка», «фантики»).
9. Слова из 3 слогов со стечением согласных и закрытым слогом («воротник»).
10. Слова из 3 слогов с двумя стечениями согласных («морковка»).
11. Слова из 1 слога со стечением согласных («зонт», «звон»).
12. Слова из 2 слогов с двумя стечениями согласных («прятки»).
13. Слова из 4 открытых слогов («попугай»).

Хотя А.К. Маркова разработала данную классификацию для детей с аализией, однако же и по настоящее время эта классификация считается самой распространенной в работе логопедов.

Богатство русского языка не ограничивается данными вариантами сочетаний моделей слов и количества слогов. В нашей речи можно встретить слова, состоящие, например, из пяти слов («математика»), из одного слога с двумя стечениями согласных («старт»), из одного слога со стечением из трех согласных («вслух»), из двух слогов со стечением четырех согласных («встреча») и т. д. Ю.С. Зубова в своей работе акцентировала внимание на многосложном лексическом материале для детей школьного возраста, исходя из содержания учебников и школьных терминов («подосиновик», «столешница», «окружность», «зеленоглазый», «самостоятельный», «пресмыкающиеся» и т. д.). Классы слоговой структуры, предложенные А.К. Марковой, относятся, скорее, к наиболее частотно употребляемым вариантам слов.

Описав выше возможные нарушения слоговой структуры слова, мы надеемся, что эта информация будет полезна студентам, которым предстоит участвовать в демонстрационном экзамене. Приведем образцы кейс-заданий и проведем анализ их содержания.

### Кейс-задание № 1

Форма занятия	Индивидуальное логопедическое занятие по формированию слоговой структуры слова (на невербальном материале)
Индивидуальные особенности контингента	Максим Ш. Возраст: 4 года 1 месяц Логопедическое заключение: общее недоразвитие речи, I уровень речевого развития

Учебная ситуация	<p>При выполнении заданий ребенок часто отвлекается, не завершает начатую игру до конца. Понимание обращенной речи не нарушено.</p> <p>В речи отсутствуют свистящие и шипящие звуки, а также звуки [л, л', р, р']. Остальные звуки сохранны.</p> <p>В основном Максим употребляет лепетные слова и звукокомплексы (ай, фу, му (корова), у (волк), х-х (свинья), би-би (машина), ди-ди (звонок), ам-ам (кушать), тык (заяц), мя-у (кошка), ка-ка (утка)), которые подкрепляют жестами. Среди слов, максимально похожих по слоговому составу на общедоступные, Максим произносит некоторые односложные слова с прямым открытым и прямым закрытым слогом (мам (там), тёк (сок), на, дай, во (вот), тю (тут), мо (мой)).</p> <p>Среди двусложных слов в речи ребенка присутствуют такие слова, как: «мама», «баба», «папа», «дада» («деда»), «опа» («упал»).</p> <p>Слова из трех и более слогов недоступны для воспроизведения. Фразовая речь отсутствует, ребенок не может произнести словосочетание даже из двух слов.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проанализируйте фрагмент психолого-педагогической характеристики обучающегося. Определите основные направления коррекционно-развивающей работы.</li> <li>2. Разработайте конспект индивидуального логопедического занятия, направленного на коррекцию выявленных нарушений.</li> <li>3. Подберите/разработайте необходимый материал к фрагменту занятия.</li> <li>4. Продемонстрируйте фрагмент занятия, показав 3—4 приема коррекции выявленных нарушений.</li> </ol>
------------------	--

Для решения кейс-задания, во-первых, необходимо определиться с речевыми возможностями ребенка. Из описания кейса становится понятным, что у ребенка в речи присутствует достаточно много фонем [а, о, у, и, ы, э, ө, ө̄, ү, ү̄, ғ, ғ̄, Ԁ, Ԁ̄, ҝ, ҝ̄, м, м̄, н, н̄, ԥ, ԥ̄, т, т̄, ф, ф̄, ҳ, ҳ̄, Ѣ, Ѣ̄], которые он, теоретически, может использовать для проговаривания слов первого и третьего классов слоговой структуры, состоящих из прямых открытых, прямых закрытых и обратных слогов. Все остальные классы слоговой структуры ребенку на данном этапе развития пока недоступны. У ребенка наблюдается заметное расхождение между звуковыми и слоговыми возможностями. При наличии большого количества звуков раннего онтогенеза он практически не использует их для произнесения слов различного слогового наполнения.

Во-вторых, в одном из пунктов задания четко прописано, что конспект занятия должен содержать упражнения, которые будут относиться к подготовительному этапу логопедической работы по формированию слоговой структуры слова. Так называемый невербальный уровень. Подготовительный этап логопедической работы включает в себя несколько направлений: воспроизведение ритмических модулей, формирование линейности, развитие интонационной выразительности, развитие слухового восприятия, слухового внимания, слуховой линейной и объемной памяти, развитие пространственно-временной ориентации, развитие артикуляционной моторики. Целью данного этапа является подготовка ребенка к проговариванию слов первого класса слоговой структуры.

Приведем образцы заданий, которые могут быть использованы обучающимися для составления конспекта занятия.

### 1. Формирование ритмической структуры слова на неверbalном материале.

- Упражнение «Домик».

*Цель:* научить ребенка различать на слух количество неречевых ритмов.

*Инструкция.* В домике живут ежик, курица, собака. Слушай. Ежик стучит «тук», курица стучит «тук-тук», собака «тук-тук-тук». Покажи на картинке, кто так стучит...

- Упражнение «Фишка».

*Цель:* научить ребенка соотносить на слух количество хлопков в ладони (Х, XX) с визуальным количеством фишек на столе.

*Инструкция.* Хлопни в ладони столько раз, сколько выложено фишек на столе.

- Упражнение «Барабан».

*Цель:* научить ребенка воспринимать и отраженно воспроизводить количество коротких ритмических ударов (Х, XX).

*Инструкция.* Слушай внимательно. Стукни по барабану столько раз, сколько стукну я.

- Упражнение «Барабан».

*Цель:* научить ребенка узнавать на слух ритм, отбиваемый логопедом, и соотнести его с той карточкой, на которой нарисовано соответствующее количество символов.

*Инструкция.* Слушай внимательно. После того, как я хлопну, покажи карточку, на которой нарисовано такое же количество картинок.

## 2. Формирование сериационной линейности на невербальном материале.

- Упражнение «Строим дорожку».

*Цель:* научить ребенка выкладывать сериационный ряд (1—2) как основу для первого класса слоговой структуры.

*Инструкция.* Будем строить дорожку. Я начну, а ты продолжи. Посмотри, камень — шишка — камень — шишка... А теперь ты.

## 3. Развитие интонационной выразительности речи.

- Упражнение «Покачаем куклу».

*Цель:* развитие высоты голоса.

*Инструкция.* Кукла плачет. Покачай ее: A-a-A-a-A-a.

- Упражнение «Тихо или громко».

*Цель:* развитие силы голоса.

*Инструкция.* Будем петь песенку. Когда кукла спит, петь будем тихо. Когда она проснется, петь будем громко.

## 4. Развитие слухового восприятия.

- Упражнение «Кто поет?»

*Цель:* развитие слухового восприятия и внимания на материале слоговых цепочек из двух слогов (на материале звукоподражаний).

*Инструкция.* К нам пришли ко-ко, га-га, хрю-хрю. Закрой глаза и слушай. Отгадай, кто из них сейчас поет? Покажи эту игрушку.

- Упражнение «На чем играю?»

*Цель:* развитие слухового восприятия и внимания на материале звучания музыкальных инструментов.

*Инструкция.* У нас есть колокольчик «динь-динь», дудочка «ду-ду», барабан «бам-бам», погремушка «та-та». Возьми их и послушай, как они звучат. Теперь закрой глаза, я буду играть, а ты — слушай. Покажи, на чем я играл (играла)?

## Кейс-задание № 2

Форма занятия	Индивидуальное логопедическое занятие по формированию слоговой структуры слова (на верbalном материале)
Индивидуальные особенности контингента	Света С. Возраст: 6 лет 3 месяца Логопедическое заключение: общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития

Учебная ситуация	<p>В речи ребенка звуки [с, с'] произносятся искаженно (межзубный вариант), звуки [з, з'] заменяется на [с, с'], звуки [р, р'] заменяется на [л, л'].</p> <p>Из образцов речи ребенка: кот, лось, ус, лысь (рысь), лока (ложка), сусик (суслик), сул (стул), сабочик (заборчик), мипадол (помидор), семя (земля), виналат (виноград), масалёт (самолёт). При произнесении звуковых цепочек со звуками [с-з, с'-з; р-л, р'-л'] ребенок совершает ошибки (ла-ра-ла — ла-ла-ла, ро-ру-ла — ру-ра-ра, са-за-са — са-са-са).</p> <p>При сопряженном и отраженном проговаривании ребенок может правильно произносить все слоги из доступных звуков.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Проанализируйте фрагмент психолого-педагогической характеристики обучающегося. Определите основные направления коррекционно-развивающей работы.</li> <li>Разработайте конспект индивидуального логопедического занятия, направленного на коррекцию выявленных нарушений.</li> <li>Подберите/разработайте необходимый материал к фрагменту занятия.</li> <li>Продемонстрируйте фрагмент занятия, применив 3—4 приема коррекции выявленных нарушений.</li> </ol>
------------------	---

Исходя из логопедического заключения (ОНР, III у. р. р.), приведенного в описании кейс-задания, у ребенка имеются нарушения лексико-грамматического и фонетико-фонематического компонентов, однако при этом в задании четко прописано, что от студента требуется разработать конспект занятия по коррекции нарушений слоговой структуры слова.

Анализ фонетического и фонематического компонентов подводит нас к следующим выводам: ребенок не слышит разницы между твердыми фонемами и их мягкими парами [с-з, с'-з; р-л, р'-л'], а также имеет иные нарушения звукопроизношения (искаженное с-з, с'-з, замены р-л, р'-л'). При составлении конспекта индивидуального задания эти факты обязательно должны быть учтены. Для овладения полноценным произнесением слова необходима последовательная отработка как слогового, так и звукового состава слова. При этом задания должны предлагаться ребенку таким образом, чтобы все его внимание было сосредоточено на решении только одной из этих проблем.

Следующее — это количество слогов, доступных ребенку для самостоятельного произнесения. Исходя из материалов кейс-задания, ребенок может произнести один, два и три слога. Что касается слов из четырех и более слогов, то в кейс-задании про это не упоминается, однако это не означает, что ребенок не испытывает затруднения с данными классами слоговой структуры.

Кроме того, слова «*масалёт*» и «*минадол*» произносятся ребенком неправильно. Желая сказать «*самолёт*» и «*помидор*», он переставил местами два первых слога. Это говорит о нарушении порядка слогов в слове.

Еще одной особенностью речи ребенка является отсутствие стечений согласных. Во всех словах со стечениями ребенок опускает один из согласных звуков («*лока*» — «*ложка*», «*сусик*» — «*суслик*», «*сул*» — «*стул*», «*сабочик*» — «*заборчик*», «*семя*» — «*земля*», «*виналат*» — «*виноград*»). Мы можем сделать вывод, что ребенку недоступны все классы слоговой структуры, в которых есть стечение согласных (5, 6, 8, 9, 10, 11, 12 классы). Зная речевой онтогенез и опираясь на предложенные А.К. Марковой классы слоговых структур, мы понимаем, что логопедическую работу необходимо начинать с пятого класса, т. к. он является самым ранним из нарушенных, а соответственно, наиболее простым для ребенка. Прежде чем начинать проводить коррекционную работу над стечениями согласных, необходимо убедиться в умении ребенка произносить закрытый слог («*пух*», «*мох*»). Ребенок из кейс-задания не испытывает затруднений с проговариванием слова из одного закрытого слога.

Для слитного произнесения звуков в слоге со стечением согласных можно использовать прием добавления редуцированного гласного между элементами слова. Это не обязательно, но такое деление (а в некоторой степени удлинение слова) способствует слитному произнесению обоих согласных. Стечения согласных первоначально должны находиться на стыке двух слогов, в котором вторым согласным предпочтительно использовать взрывной звук («*кепка*», «*утка*», «*панда*»). Так, при наличии смычных звуков внутри слова [к, п, т], детям проще делить слово на слоги («*тапки*», «*ветка*»). Затем детям предъявляются слова со стечением в начале слова, и предпочтительно начинать с сочетания фонем, когда вторым элементом слога является сонорный звук («*смех*», «*слоны*») (конкретно в случае этого ребенка из кейс-задания логопед не может использовать приведенные нами в скобках в качестве образца слова, т. к. они содержат дефектно произносимые звуки). На занятиях полезно использовать картинки с изображениями необходимых предметов. В трудных случаях ребенку необходима зрительная опора на артикуляцию логопеда.

При перестановке слогов местами полезно выполнять слуховые упражнения, поскольку, меняя слоги местами, ребенок имеет не столько артикуляционные проблемы, сколько фонематические. В случае конкретно этого ребенка из кейс-задания видно, что ему потребуется помочь как с проговариванием звуков и слогов, так и с фонематическими процессами.

Приведем образцы заданий, которые при необходимости могут быть использованы для составления конспекта занятия.

1. Формирование слоговой структуры слова (5 класс) на вербальном материале.

- Упражнение «Закончи предложение».

*Цель:* научить ребенка произносить стечения согласных, представленные разными по способу образования звуками.

*Инструкция.* Я начну произносить слово, а ты закончишь. Слушай. «Тап (Ки)». Какое слово получилось? («Тапки»). «Пап (ка)». «Бан (ки)».

- Упражнение «Скажи как я».

*Цель:* научить ребенка произносить слоги со стечениями согласных.

*Инструкция.* Слушай внимательно. Повтори за мной. «Пка. Пко. Пку. Пки. Пкэ».

- Упражнение «Добавь звук».

*Цель:* научить ребенка произносить слоги со стечениями согласных.

*Инструкция.* Слушай. Я скажу простой слог, а ты добавь еще звук, чтобы наш слог звучал интереснее. «На (Мна)». «Ва (Ква)». «Та (Пта)».

2. Коррекция нарушений в последовательности слогов в слове (на материале слов без стечений согласных).

- Упражнение «Семантические абсурды».

*Цель:* научить ребенка различать на слух реально существующие слова и слова, которых нет в русском языке.

*Инструкция.* Слушай внимательно. Как ты думаешь, такое слово существует? «Баша». На какое слово оно похоже, назови? «Каша, наша, вата, Паша, Саша, Маша, Даша». Еще одно слово. «Бабота». На какое слово похоже, назови? «Работа, забота, зевота».

- Упражнение «Бессмысленные слова».

*Цель:* научить ребенка различать на слух реально существующие слова и несуществующие слова при помощи взаимной перестановки слогов или звуков.

*Инструкция.* Слушай внимательно. Скажи, как правильно: «колоска» или «какаляс»? «Телевизор» или «визотелер»? «Кукла» или «лакук»?

- Упражнение «Лови слово».

*Цель:* научить ребенка произносить слова из слогов, данных в нарушенной последовательности.

*Инструкция.* Приготовь руки. Лови — «ха». Лови — «му». Какое слово получилось? «Муха».

- Упражнение «Смысловое противопоставление».

*Цель:* продемонстрировать ребенку изменение смысла слова при перестановке кусочков слов.

*Инструкция.* Слушай. Слова «сосна» — «насос», это одно и то же? Назови, что на этой картинке? А на этой? Еще слова: «банка» — «кабан». «Палата» — «lopата». «Навес» — «весна».

- Упражнение «Придумай слово со слогом».

*Цель:* вызвать речевую активность ребенка (на материале 1, 2, 3, 4 классов слоговой структуры), научить придумывать слова из 1, 2, 3 слогов различных частей речи.

*Инструкция.* Назови слово из одного слога, в котором есть слог «на». Из двух слогов. Из трех слогов.

- Упражнение «Слово на кусочки».

*Цель:* формирование операций слогового анализа (вычленение одного слога из слова, осознание линейной последовательности слогов в слове, подсчет количества слогов в слове).

*Инструкция.* Слушай. Скажи, в слове «уха» есть слог «ха»? Сколько в слове слогов? Какой звук первый? Какой звук в середине? Какой звук последний?

### 3. Развитие фонематического слуха и динамических параметров движений органов артикуляции.

- Упражнение «Хлоп».

*Цель:* развитие фонематического слуха.

*Инструкция.* Хлопни в ладоши, когда услышишь звук [з]: с, з, с, ж, з, с, з, ш.  
Хлопни в ладоши, когда услышишь звук [р]: л, р, р, л, й, р, л, р, л.

- Упражнение «Обезьянка».

*Цель:* развитие артикуляционной моторики.

*Инструкция.* Я буду выполнять упражнения, а ты повторяй за мной.

В коррекции ОНР необходимо уделять внимание не только слоговому наполнению, но и уточнению словарного запаса. Все слова, которые использует логопед в качестве лексического материала, должны быть понятны и доступны ребенку. Если произнесение какого-либо слова вызывает у ребенка затруднение

ния, то необходимо использовать ритмическое отстукивание слогового контура. Зрительное восприятие артикуляции логопеда также помогает детям правильно произносить слова в собственной речи. Кроме того, всегда важно помнить, что одной из причин невозможности произнесения слова может являться поиск и подбор ребенком нужной фонемы. Поэтому логопед должен правильно подбирать речевой материал, учитывая не только слоговые возможности ребенка, но и звуковые, иначе ребенок будет стоять перед выбором: на чем ему сосредоточиться и за чем ему следить при произнесении слова — за слоговым наполнением слова или за звуковым.

В рассмотренных нами кейс-заданиях были перечислены лишь некоторые варианты нарушений слоговой структуры слова. В билете демонстрационного экзамена студентам может достаться вопрос, содержащий иные случаи нарушений. Мы считаем полезным предложить в помощь обучающимся некоторые дополнительные направления логопедической работы при тех отклонениях слоговой структуры слова, которые мы ранее не рассматривали в кейс-заданиях.

При пропуске слогов важно привлекать внимание ребенка к разнице между словами с различным количеством слогов («Слова бывают большие, длинные, и произносятся они долго, а бывают маленькие, короткие, которые мы произносим быстро. «Сок» — «Носорог»). Для придания большей разницы между словами необходимо показать ребенку их реальность при помощи отстукивания ритма. Полезным будет отраженное проговаривание отдельных слогов на материале доступных ребенку звуков; артикуляционные упражнения; различение слоговых рядов, отличающихся одним звуком («ваву» — «вану»); воспроизведение контура слова в виде простой последовательности одинаковых слогов и звуков.

При добавлении лишнего слога необходимо развивать у ребенка слуховой контроль за речью. В помощь ему можно привлекать картинки или предметы по количеству слогов в слове (коврики). Логопед должен научить ребенка сначала отсчитывать и отхлопывать правильное количество слогов, а затем и произносить их («Закончи предложение таким словом, на какую картинку я покажу. На дереве сидит (макака), красивая птица (какаду), у меня есть (панама), у мамы на столе (помада), осторожно, впереди (канава), в кошельке лежит (монета)»).

При уподоблениях и антиципациях ребенку необходимо проговаривать слоги с разными звуками, чередуя то гласный, то согласный («та-то», «ма-па», «пу-на-по», «ма-фа-на», «бу-ту-ку-ду» — в зависимости от доступного ребенку класса слоговой структуры). Ребенку проще произнести предложение из трех

или даже четырех слогов, чем сказать отдельное слово, но состоящее из такого же количества слогов. Это объясняется тем, что в предложении будет два ударения (на каждом слове), а также наличие паузы между словами («*мама там*», «*папа тут*, «*деда вот*», «*Тата дай*»). Кроме того, полезным будет проводить артикуляционную гимнастику.

При решении профильных профессиональных задач по формированию слоговой структуры слова, бесспорно, обучающиеся должны владеть всеми необходимыми знаниями и компетенциями для подготовки к сдаче демонстрационного экзамена. Задача преподавателей в этом случае — максимально точно, ясно и доступно донести до студентов информацию по читаемым курсам. Качество современного образования является многомерной системной характеристикой и позволяет подготовить обучающихся к эффективному осуществлению их будущей профессиональной деятельности.

### **Список литературы**

1. Бабина, Г.В. Слоговая структура слова. Обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: Логопедические технологии: учебно-методическое пособие / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. М.: Парадигма, 2010. 96 с. (Специальная коррекционная педагогика). URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=210525> (дата обращения: 27.03.2025).
2. Громова, О.Е. Диагностика и развитие речи детей 2—4 лет: методическое пособие / О.Е. Громова, Г.Н. Соломатина. 2-е издание, переработанное. М.: Творческий Центр Сфера, 2017. 64 с.
3. Зубкова, Ю.С. Оптимизация процесса формирования звуко-слоговой структуры у младших школьников с общим недоразвитием речи: дисс. ... канд. педагог. наук. М., 2009.
4. Маркова, А.К. Овладение слоговым составом слова в раннем возрасте // Вопросы психологии. 1969. № 5. С. 118—126.
5. Маркова, А.К. Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1963.
6. Маркова, А.К. Периодизация речевого развития // Вопросы психологии. 1973. № 6. С. 96—107.
7. Порядок организации и проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Обра-

зование и педагогические науки [Электронный ресурс]: <https://mgppu.ru/files/galleries/documents/f169680b2c901baab2c04803febfb27.pdf> (дата обращения: 27.03.2025).

8. Сафонкина, Н.Ю. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Московский педагогический государственный университет. М., 2003. 16 с.
9. Соломатина, Г.И. Формирование звуко-слоговой структуры слова у детей с врожденными расщелинами губы и неба: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Монография «Актуальные вопросы подготовки учителей-дефектологов в системе высшего образования» включает коллективный научный труд авторов из числа профессорско-преподавательского состава кафедры специального (дефектологического) образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», рассматривающих вопрос теоретической и практической подготовки студентов-дефектологов к профессиональной деятельности в разных институциональных условиях формирования национальной системы высшего образования. В монографии собраны теоретические научные труды, описывающие содержание ключевых вопросов профильной подготовки учителей-дефектологов. Представленная коллективная монография имеет широкое социальное значение и может быть использована не только для профильной подготовки студентов-дефектологов, но и для проведения текущей, промежуточной и итоговой аттестации в форме профессионального демонстрационного экзамена, а также для обеспечения единства в становлении профессионально важных качеств студентов-дефектологов, осваивающих основную профессиональную образовательную программу высшего образования «Обучение и воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», направленность программ «Логопедия», «Сурдопедагогика», «Педагогическая поддержка детей с трудностями обучения».

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ  
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Монография*

**Авторы:**

Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина, Т.Ю. Сунько и др.

Компьютерная верстка *В.В. Забковой*

Формат 60×90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Гарнитура Minion Pro.

Электронное издание. Печать по необходимости

Московский государственный психолого-педагогический университет  
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52  
<https://mgppu.ru/>  
<http://inclusive-edu.ru>