

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ
ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ И АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ
ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Сороко Е.Н., заведующий кафедрой
коррекционно-развивающих технологий
Института инклюзивного образования БГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент*

Современный этап развития системы образования в Республике Беларусь характеризуется глобальными преобразованиями. В качестве одного из приоритетных направлений развития национальной системы образования является реализация права каждого ребенка на получение доступного и качественного образования с целью полноценного включения в социум, что, несомненно, является важным фактором устойчивого развития государства.

18 октября 2016 года Республика Беларусь ратифицировала Конвенцию Организации Объединенных Наций о правах инвалидов (далее – Конвенция). В соответствии с чем перед нашей страной стоит задача в реализации ее предписаний посредством принятия соответствующих мер. Логичным шагом стала разработка Национального плана действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции на 2017–2025 годы (далее – Национальный план), согласно которому одним из преобразований является обеспечение инклюзивного образования, заключающегося в том, что все дети, независимо от наличия у них особенностей психофизического развития, имеют равное право на получение образования [4]. Для этого, как отражено в Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (далее – Концепция), должны быть созданы

условия, учитывающие индивидуальные потребности, способности и возможности каждого конкретного ребенка [3].

Согласно статистическим данным в последнее время как за рубежом, так и в Республике Беларусь возрастает количество детей с особенностями психофизического развития с сохранным интеллектом, имеющих существенные нарушения навыков вербального общения (дети с расстройствами аутистического спектра, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми и множественными нарушениями развития). Коммуникативные сигналы большинства детей данных нозологических групп являются трудными в интерпретации и достаточно часто социально неприемлемыми. Находясь в ситуации непонимания и непринятия со стороны окружающих их людей, дети становятся непредсказуемыми, неуравновешенными, капризными, агрессивными, социально и психологически одинокими. В большинстве случаев социальные контакты с детьми с особенностями психофизического развития, имеющими нарушения навыков вербального общения, ограничиваются только удовлетворением их жизненно важных потребностей. Следствием является то, что окружающие детей люди лишают их возможности сделать даже минимальный выбор, нарушают их права на выражение своих потребностей, физического и психологического состояния, получения доступного образования и т.д. [1, 2, 9]. Вместе с тем, значительная часть детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения, при создании необходимых условий могут успешно получать образования наравне с их нормально развивающимися сверстниками.

В мировой практике в качестве одного из эффективных средств, способствующих нормализации жизнедеятельности детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения, успешно используется поддерживающая и альтернативная

коммуникация (AAC – Augmentative and Alternative Communication) – коммуникация при помощи невербальных средств [1, 2, 8, 9].

Подтверждением необходимости использования средств поддерживающей и альтернативной коммуникации являются предписания Конвенции. Так согласно Статье 21 «Свобода выражения мнения и убеждений и доступ к информации» страны-участники должны принять и содействовать «использованию в официальных сношениях: жестовых языков, азбуки Брайля, усиливающих и альтернативных способов общения и всех других доступных способов, методов и форматов общения по выбору людей с инвалидностью». В соответствии со Статьей 24 «Образование» страны-участники «наделяют людей с инвалидностью возможностью осваивать жизненные и социализационные навыки, чтобы облегчить их полное и равное участие в процессе образования и в качестве членов местного сообщества». В этом направлении они должны содействовать «освоению азбуки Брайля, альтернативных шрифтов, усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, а также навыков ориентации и мобильности и способствуют поддержке со стороны сверстников и наставничеству» [2].

Перечень средств поддерживающей и альтернативной коммуникации достаточно разнообразен. Существуют различные точки зрения на классификацию этих средств.

По мнению Т.В. Горудко все средства поддерживающей и альтернативной коммуникации можно разделить на технические и нетехнические устройства.

К нетехническим устройствам Т.В. Горудко относит: предметные и картинные календари, коммуникативные карты, доски, таблицы, книги, рамки для указания взглядом, которые обеспечивают экспрессивную коммуникацию детей с помощью тактильных и графических символов.

Технические устройства коммуникации имеют устный или письменный вывод информации. К ним автор относит: устройства проигрывания

отдельных сообщений; устройства проигрывания нескольких сообщений; устройства с динамическим дисплеем; устройства упорядочивания изображений; устройства преобразования письменной речи в устную [1].

В исследованиях К.М. Стасько отмечается, что средства поддерживающей и альтернативной коммуникации могут быть представлены двумя группами: низкотехнологичные устройства (коммуникативные книги, карты, карточки, паспорта, визуальное расписание, рамки E-Tran) и высокотехнологичные устройства (компьютеры и планшеты со специальным программным обеспечением, устройства, управляемые взглядом (EyeGazesystems), устройства VOCAs с разным набором озвучиваемых слов) [8].

По нашему мнению средства поддерживающей и альтернативной коммуникации условно можно разделить на две группы. Первую группу составляют невербальные средства, которые свойственны любому человеку: реакции на вегетативной основе (потовыделение, слюнотечение, покраснение кожи, изменение ритма дыхания и сердцебиения и т.д.), мимика, телодвижения и жесты, взгляд. Во вторую группу входят вспомогательные средства коммуникации: тактильно воспринимаемые символы (реальные предметы, их части, миниатюрные копии), графические символы (фотографии, пиктограммы, картинные символы коммуникации, Блисс-символы, Леб-символы, Ребус-символы и т.д.) и технические устройства («кнопки», «говорящие» фотоальбомы, «Супер Токеры», «Гоу Токи», multifunctional устройства, адаптированные с помощью специального программного обеспечения планшеты и т.д.) [7].

Необходимо также дифференцировать понятия «поддерживающая коммуникация» и «альтернативная коммуникация». Так, поддерживающая коммуникация востребована лицами с особенностями психофизического развития, у которых отмечается недостаточно сформированная устная речь. Вследствие этого они нуждаются в соответствующей дополнительной поддержке для общения с помощью устной речи. Альтернативная

коммуникация используется в том случае, если у человека полностью отсутствует возможность общаться с помощью устной речи. В данном случае необходимо обучить человека совершенно иной системе коммуникации [1].

Как показывает опыт, проведение психолого-педагогического обследования уровня развития коммуникативного поведения детей, подбор адекватного средства поддерживающей или альтернативной коммуникации для них, определение стратегий и тактик обучения зависят от многих факторов. На наш взгляд, главный из них – это уровень готовности учителя-дефектолога осуществлять систематическую, планомерную, соответствующую особым образовательным потребностям каждого конкретного ребенка коррекционную работу в данном направлении. Поэтому одной из составляющих профессиональной компетентности современного учителя-дефектолога является овладение им знаниями и умениями в области обучения детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения, доступным им средствам поддерживающей или альтернативной коммуникации. В этой связи в учебный план подготовки и переподготовки учителей-дефектологов республики включена учебная дисциплина «Альтернативная коммуникация». В статье мы представим опыт преподавания данной учебной дисциплины будущим учителям-дефектологам в Институте инклюзивного образования (деле – Института) учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (далее – БГПУ).

Цель учебной дисциплины «Альтернативная коммуникация» – сформировать у студентов профессиональные компетенции теоретического и практического характера, позволяющие решать задачи обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с особенностями психофизического развития, которые находятся на разных уровнях развития коммуникативного поведения.

В связи с компетентностным подходом в образовании в рамках учебной дисциплины «Альтернативная коммуникация» осуществляется

формирование у студентов академических, социально-личностных и профессиональных компетенций в области обучения детей с особенностями психофизического развития доступной им системе коммуникации. Рассмотрим более детально формирование профессиональных компетенций, так как на сегодняшний день одной из приоритетных задач обновления профессионального образования на компетентностной основе является усиление его практической направленности при сохранении фундаментальности [5].

В качестве основных профессиональных компетенций в области обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с особенностями психофизического развития нами определены следующие:

- осуществлять диагностику уровня развития коммуникативного поведения детей с особенностями психофизического развития;
- организовывать диалоговое взаимодействие с пользователем поддерживающей и альтернативной коммуникации;
- планировать и осуществлять коррекционную работу по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с особенностями психофизического развития, находящихся на разных уровнях развития коммуникативного поведения;
- осуществлять педагогическую работу с родителями по вопросам обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с особенностями психофизического развития [7].

Представим технологию от определения профессиональных компетенций до их формирования в рамках различных видов учебных занятий с учетом положений проекта профессионально-квалификационного стандарта педагога, в котором отражены основные термины, определены трудовые функции и трудовые действия педагогической деятельности (таблица 1).

Таблица 1 – Характеристика педагогической деятельности

Вид трудовой деятельности	Педагогическая
Основная цель вида трудовой деятельности	Реализация образовательных программ
Трудовая функция	Организовывать процесс обучения
Трудовые действия в рамках трудовой функции	Ставить обучающие цели на диагностической основе
	Проектировать процесс обучения
	Реализовывать процесс обучения
	Оценивать процесс и результаты обучения

Приведем пример формирования в рамках учебной дисциплины «Альтернативная коммуникация» трудового действия «ставить обучающие цели на диагностической основе», которое является одной из составляющей трудовой функции педагога «организовывать процесс обучения» (единица профессионально-квалификационного стандарта).

Для того чтобы сформировать у студентов действие «ставить цели на диагностической основе», они должны овладеть рядом умений:

- отбирать, адаптировать и реализовывать целесообразные формы и методы педагогической диагностики на всех этапах образовательного процесса, анализировать и грамотно интерпретировать результаты;
- определять и корректировать обучающие цели в зависимости от результатов педагогической диагностики с учетом индивидуальных возможностей обучающихся (воспитанников).

Результат – студент способен самостоятельно ставить обучающие цели на основе результатов педагогической диагностики с учетом образовательной среды и контингента обучающихся (воспитанников).

Для определения цели обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения, на диагностической основе нами сформулированы основные профессиональные умения:

- ориентироваться в диагностической карте и понимать показатели и критерии оценки уровня развития коммуникативного поведения;
- наблюдать за ребенком и заполнять диагностическую карту;

– переносить эмпирический материал в специализированную «матрицу общения» (стандартизированный электронный ресурс) и ориентироваться в диагностическом профиле;

– «читать» диагностический профиль и разрабатывать «коммуникативный портрет»;

– на основе анализа диагностического профиля и «коммуникативного портрета» формулировать цель обучения [7].

Представленные профессиональные умения в области обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации формируются нами в системе «практическое занятие – лабораторное занятие – педагогическая практика», что обеспечивает постепенное погружение студентов в реальную профессиональную среду (таблица 2).

Таблица 2 – Технология формирования трудового действия «ставить обучающие цели на диагностической основе»

1. Ориентироваться в диагностической карте и понимать показатели и критерии оценки уровня развития коммуникативного поведения	
2. Наблюдать за ребенком и заполнять диагностическую карту	
Практические занятия	Проанализировать диагностическую карту, охарактеризовать показатели и критерии оценки уровня развития коммуникативного поведения (бланки, схемы анализа)
	Проанализировать ход диагностической процедуры (на основе просмотра обучающего видеофильма по схеме)
	Заполнить диагностическую карту (по видеофрагментам)
Лабораторные занятия	Заполнить диагностическую карту (на основе наблюдения за ребенком в естественных условиях)
Педагогическая практика	Заполнить диагностическую карту (на основе наблюдения за ребенком в естественных и специально созданных условиях и беседы с педагогами и родителями)
3. Переносить эмпирический материал в «матрицу общения» и ориентироваться в диагностическом профиле	
4. «Читать» диагностический профиль и разрабатывать «коммуникативный портрет»	
Практические занятия	Проанализировать профиль «матрицы общения» (образец, схема)
	Проанализировать «коммуникативный портрет» (схема)

	Определить уровень развития коммуникативного поведения
Лабораторные занятия (деловая игра)	Заполнить «матрицу общения»
	Проанализировать профиль «матрицы общения»
	Разработать «коммуникативный портрет»
	Определить уровень развития коммуникативного поведения
Педагогическая практика (совместно с педагогами и родителями)	Заполнить «матрицу общения»
	Проанализировать профиль «матрицы общения»
	Разработать «коммуникативный портрет»
	Определить уровень развития коммуникативного поведения
5. На основе анализа диагностического профиля и «коммуникативного портрета» формулировать цель обучения	
Практические занятия	Определить средство поддерживающей или альтернативной коммуникации и варианты его адаптации в соответствии с потребностями пользователя
	Отобрать цель и задачи обучения поддерживающей или альтернативной коммуникации из представленного перечня
Лабораторные занятия (деловая игра, моделирование ситуаций)	Определить средство поддерживающей или альтернативной коммуникации и варианты его адаптации в соответствии с потребностями пользователя
	Определить способ передачи информации и технику организации общения
	Определить среду и подсреду обучения, высокомотивированный объект или действие
	Скорректировать предложенные цель и задачи обучения поддерживающей или альтернативной коммуникации
Педагогическая практика (представление результатов педагогам и родителям, согласование с ними)	Определить средство поддерживающей и альтернативной коммуникации и варианты его адаптации в соответствии с потребностями пользователя
	Определить способ передачи информации и технику организации общения
	Определить среду и подсреду обучения, высокомотивированный объект или действие, коммуникативного партнера, коммуникативного ассистента
	Сформулировать цель и задачи обучения поддерживающей или альтернативной коммуникации

Таким образом, учитывая тот факт, что компетенция предполагает овладение опытом в конкретной деятельности, все профессиональные умения, входящие в трудовое действие «ставить обучающие цели на диагностической основе», отрабатываются многократно в разных условиях.

Для формирования каждого профессионального умения нами разработаны вариативные практико-ориентированные учебные задания. Приведем пример заданий, направленных на формирование у студентов умения разрабатывать «коммуникативный портрет» (таблица 3).

Таблица 3 – Примеры практико-ориентированных учебных заданий

Вид учебного занятия	Практико-ориентированное учебное задание
Практическое занятие	На основе теоретического анализа разработать план составления «коммуникативного портрета»
	Составить «коммуникативный портрет» на основе данных компонентов
	Дополнить «коммуникативный портрет»
	Проанализировать «коммуникативный портрет» (образец, схема для анализа)
Лабораторное занятие	Разработать «коммуникативный портрет» с опорой на план
	Разработать «коммуникативный портрет» самостоятельно
Педагогическая практика	Разработать «коммуникативный портрет» на основе непосредственного взаимодействия с ребенком
	Дополнить «коммуникативный портрет» на основе наблюдения за взаимодействием ребенка с педагогами и другими детьми класса (группы)
	Дополнить «коммуникативный портрет» на основе анализа взаимодействия ребенка с родителями в домашних условиях (по видеоматериалам)
	Произвести экспертизу «коммуникативного портрета» в рабочей паре

Таким образом, в ходе выполнения вариативных практико-ориентированных учебных заданий студенты выступают в качестве исполнителей, супервизоров или экспертов. И, как показывает многолетний опыт, после окончания обучения в университете молодые специалисты не просто владеют набором профессиональных компетенций, а обладают педагогическим опытом в области обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с особенностями психофизического развития, находящихся на разных уровнях развития коммуникативного поведения.

Список использованной литературы

1. Горудко, Т. В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация : учеб.-метод. пособие / Т. В. Горудко. – Минск : БГПУ, 2015. – 148 с.
2. Конвенция Организации Объединенных Наций о правах инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability. – Дата доступа: 18.06.2018.
3. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://molodechno.edu.minskregion.by/gallery/66/KoncepInclusRasv.pdf>. – Дата доступа: 18.06.2018.
4. Национальный план действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции о правах инвалидов на 2017–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pravo.by/upload/docs/op/C21700451_1497646800.pdf. – Дата доступа: 18.06.2018.
5. Некрасова С. В. Формирование профессиональной компетентности обучающихся / С. В. Некрасова // Молодой ученый. – 2016. – №17. – С. 140–142.
6. Сороко, Е. Н. Опыт Республики Беларусь в области обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с нарушениями навыков вербального общения / Е. Н. Сороко // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. 18–20 сент. 2014 г. / Под науч. ред. В. Л. Рыскиной. – СПб., 2014. – С. 203–209.
7. Сороко, Е. Н. Преимущество в формировании профессиональных умений учителей-дефектологов в области альтернативной и

- дополнительной коммуникации в системе «практическое занятие – лабораторное занятие – педагогическая практика» / Е. Н. Сороко // Альтернативная и дополнительная коммуникация: пространство диалога : сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 9–11 нояб. 2017 г. / редкол.: А. Ю. Артамонова [и др.]. – СПб., 2018. – С. 64–70.
8. Стасько, К. М. Обзор отечественных и зарубежных систем дополнительной и альтернативной коммуникации / К. М. Стасько // Специальное образование. – 2014. – №10. – С. 9–11.
9. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартинсен. – М. : Изд-во «Генезис», 2014. – 432 с.