

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

64 (2)

Сборник научных трудов

**Ялта
2019**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 28 августа 2019 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч. 2. – 335 с.

Главный редактор:

Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

Редакционная коллегия:

Горбунова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Редькина Л.И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Глузман Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Шушара Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И.А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области "Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина" (г. Санкт-Петербург);

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

Везетиу Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Чёрный Е.В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Калина Н.Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Павленко В.Б., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Бура Л.В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Андреев А.С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Савенков А.И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

Микляева А.В., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург);

Василенко И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Султанова И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Волкова И.П., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург).

Учредитель:

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13–65/18).

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2019 г.

Все права защищены.

4. Галиева Г.М. Формирование экологической компетентности учащихся в процессе изучения естественнонаучных дисциплин на основе информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2011. – 23 с.

5. Гафуров М.Т. Формирование эколого-экономических знаний учащихся в процессе изучения естественно-географических дисциплин: автореф. дис... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2012. - 22 с.

6. Максаковский В.П. Методическое пособие по экономической и социальной географии мира / В.П. Максаковский. – М.: Просвещение, 1994. – 141 с.

7. Селивановская С.Ю. Окружающая среда и устойчивое развитие регионов // Известия Российской академии наук. Серия географическая / С.Ю. Селивановская, Ю.П. Переведенцев, Д.В. Тишин и др. – 2014. – №2. – С. 118-119.

Педагогика

УДК:376.2

доктор педагогических наук, доцент, директор Хитрюк Вера Валерьевна

Институт инклюзивного образования учреждения образования

«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (БГПУ) (г. Минск);

доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт

Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ, ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ, ВЕКТОРЫ, ЗАДАЧИ

Аннотация. В статье излагаются концептуальные положения развития системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров к инклюзивному образованию. Эти положения раскрывают целевые ориентиры подготовки педагогических кадров для разных уровней и видов образования, основные векторы развития содержания подготовки, переподготовки и повышения квалификации и образовательные результаты. Авторы приходят к выводу, что развитие системы подготовки педагогических кадров на всех уровнях и видах системы образования при реализации принципа инклюзивности должно носить устойчивый пролонгированный характер и отражать актуальные потребности обучающегося и его семьи независимо от избранного варианта образовательного маршрута.

Ключевые слова: инклюзивное образование, подготовка педагогических кадров, обучающиеся с особыми образовательными потребностями, дети с особенностями психофизического развития (ограниченными возможностями здоровья), подготовка педагогических кадров.

Annotation. The article describes the conceptual provisions of the system of training, retraining and advanced training of teachers for inclusive education. These provisions reveal the objectives of training teachers for different levels and types of education, the main vectors of the content of training, retraining and advanced training and educational results. The authors come to the conclusion that the development of the system of training of teachers at all levels and types of education in the implementation of the principle of inclusiveness should be sustainable and prolonged in nature to reflect the actual needs of the student and his family, regardless of the chosen version of the educational route.

Keywords: inclusive education, training of teachers, students with special educational needs, children with special mental and physical development (limited health opportunities), training of teachers.

Введение. Феномен инклюзивного образования является вызовом современности и императивом развития национальных систем образования всех стран, подписавших и ратифицирующих Конвенцию о правах инвалидов. Это в полной мере актуально для России и Беларуси. Совершенно очевидно и доказано рядом исследований, что краеугольным камнем обеспечения результативности, социальной эффективности инклюзивного образования является качественная профессиональная деятельность педагога. Подготовка будущих и формирование необходимых компетенций уже практикующих педагогов является краеугольным камнем и важнейшим ресурсом в обеспечении самой возможности внедрения инклюзивного образования, обеспечения его качества, социального благополучия всех его участников.

Содержание любой профессиональной подготовки детерминируется социальным запросом и откликом на него рынка труда. Это предполагает четкое формулирование функциональных обязанностей и квалификационной характеристики профессиональной деятельности педагога, нормативного закрепления произошедших изменений, актуальной и перспективной профессиональной ситуации. Соответственно, это делает очевидными необходимые изменения в содержании и организации подготовки педагогических кадров на разных ступенях высшего образования, определяет их приоритетность, указывает на дополнения и изменения, которые следует внести в образовательные программы дополнительного образования взрослых. Таким образом, основным требованием является системность предстоящей работы, тогда как сегодня имеет место методика «латания дыр» и попытки тактически отреагировать на глубокие, затрагивающие всю систему образования изменения. При этом не следует забывать, что содержание подготовки педагогических кадров на разных ступенях и видах образования должно и соотноситься с практикой, и отражать перспективные направления развития национальной системы образования.

Изложение основного материала статьи. Анализ современного состояния системы подготовки педагогических кадров в Республике Беларусь и Российской Федерации позволяет говорить о сохранении традиции подготовки педагогов, учителей-дефектологов (специальных педагогов) и учителей-логопедов по отдельным образовательным программам. Сегодня в Республике Беларусь инклюзивное образование как форма организации совместного образовательного процесса при включении детей с особенностями психофизического развития / ограниченными возможностями здоровья (далее – ОПФР/ОВЗ) определяется Концепцией развития инклюзивного образования лиц с ОПФР в Республике Беларусь [4]. Концепция исходит из того, что все дети могут обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними. В то же время пока не нашли нормативного

закрепления подходы в отношении важных аспектов, определяющих такие существенные характеристики инклюзивного образования, как особенности организации образовательного процесса в учреждениях дошкольного и общего среднего образования, адаптация содержания образования с учетом особых образовательных потребностей детей и преемственности разных уровней образования, содержание подготовки педагогов, учителей-дефектологов, способных решать профессиональные задачи в новой образовательной ситуации и др. Очевидно некоторое отставание нормативной базы. Тогда как уже сегодня ребенок с ОПФР/ОВЗ может оказаться и оказывается в любом учреждении образования, и его родители вправе ставить задачу обеспечения его прав на обучение и воспитание. С 2014 по 2018 годы в восьми школах Республики Беларусь велась экспериментальная апробация модели инклюзивного образования детей с ОПФР/ОВЗ в учреждениях общего среднего образования [2]. Анализ полученных результатов позволил определить новые задачи и новое содержание экспериментального проекта «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР» на 2018-2021 годы. Цель проекта – анализ эффективности реализации образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР. Основная задача – определение форм (моделей) образования учащихся с ОПФР/ОВЗ. Варианты предлагаемых моделей отражают разнообразие особых образовательных потребностей, возможную полноту включения ребенка с ОПФР/ОВЗ в совместный образовательный процесс, полноту и способ получения коррекционно-педагогической помощи. Результаты экспериментального проекта позволяют увидеть и оценить оптимальные варианты организации и содержания образования детей с ОПФР/ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей, понять роль учреждений специального образования в сопровождении включения детей с ОПФР/ОВЗ в совместный с их сверстниками образовательный процесс, определить содержание профессиональной деятельности разных педагогов в этом процессе, определить содержание их подготовки.

Функционал и требования к квалификации педагога, специального педагога (учителя-дефектолога) и другого педагогического персонала, работающего в группе/классе инклюзивного обучения, варьируется и обусловлены организацией и возможной степенью включения в образовательный процесс ребенка с ОПФР/ОВЗ, качеством и полнотой оказания ему поддержки. При этом становится очевидным, что основой профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования является понимание качества, характера, полноты особых образовательных потребностей ребенка с ОПФР/ОВЗ, создание и обеспечение реализации специальных условий (организация образовательной среды, включение во взаимодействие со сверстниками, включение в образовательный процесс), удовлетворяющих эти потребности.

Помимо подготовки на уровне высшего образования в целях эффективной реализации моделей интегрированного обучения и воспитания (с 1995 года), в Республике Беларусь организована курсовая подготовка и переподготовка учителей с присвоением квалификации учитель-дефектолог. Анализ содержания учебных планов такой переподготовки свидетельствует о том, что присвоение квалификации учитель-дефектолог несколько авансировано. Уместнее говорить о том, что ведется целенаправленная работа по подготовке педагога/учителя группы/класса интегрированного обучения и воспитания. Такая переподготовка была исторически оправдана и своевременна, так как в большинстве своем (более 70%) дети с ОПФР/ОВЗ обучаются в условиях интегрированного обучения и воспитания. Однако на современном этапе это направление требует пересмотра содержания и оптимизации организационных форм.

Функциональная нагрузка педагога группы/класса инклюзивного обучения в Республике Беларусь не наша своего нормативного закрепления. В то же время проект профессионально-квалификационного стандарта педагога позволяет предположить, что учитель группы/класса инклюзивного обучения должен уметь организовывать образовательный процесс с учетом гетерогенности состава обучающихся, создавать развивающую образовательную среду для всех детей, осуществлять социальное взаимодействие в образовательных целях.

Научный поиск решения этой задачи не является новым и получил отражение в исследованиях и публикациях С.Е. Гайдукевич, И.Г. Елисейевой, А.М. Змушко, Н.Н. Малофеева, З.А. Мовкебаевой, Н.М. Назаровой, И.Н. Хафизуллиной, В.В. Хитрюк и др. Современное понимание образования детей с ОПФР/ОВЗ совершенно четко расставляет акценты: внимание фокусируется на ребенке с ОПФР/ОВЗ, его особых образовательных потребностях, запросе родителей/семьи.

Подготовка педагога к работе в условиях инклюзивного образования включает содержательный (формирование комплекса компетенций, который отражает психологическую готовность педагога к принятию ребенка с особыми образовательными потребностями как полноправного субъекта образовательного процесса; его методическую компетентность, а также компетентность полисубъектного взаимодействия) и организационный (оптимальное сочетание форм организации образовательного процесса, обеспечивающего условия формирования профессиональных компетенций и инструментарий оценки образовательных результатов для каждой ступени и вида профессионального образования) аспекты. Очевидно, что такое содержание не может быть реализовано в полном объеме и с надлежащим качеством при подготовке педагога учреждения дошкольного образования, учителя начальных классов, учителя-предметника на первой ступени высшего образования. Именно поэтому целесообразным и перспективным, по нашему мнению, является подготовка педагога к работе в условиях инклюзивного образования на второй ступени высшего образования (магистратуре). В некоторых учреждениях высшего образования и Российской Федерации и Республики Беларусь реализуется образовательная программа по специальности магистратуры «Психология и педагогика инклюзивного образования», «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования» (Россия), «Инклюзивное образование» (Беларусь). Содержание образования этих программ позволяет сформировать необходимые профессиональные компетенции. Однако при этом не следует забывать, что место магистров наук на рынке труда Республики Беларусь не определено и нуждается в нормативном позиционировании и закреплении.

Образовательные программы повышения квалификации, к сожалению, в большинстве своем носят формальный характер и не отвечают профессиональным запросам.

При этом важно помнить, что обеспечение практикоориентированности обучения предполагает не только демонстрацию успешных образцов, но и органичное включение будущего или уже практикующего педагога в реальный образовательный процесс инклюзивного обучения и формирование опыта в непосредственной практической деятельности. Кроме того, обеспечение результативности включения

ребенка с ОПФР/ОВЗ в совместный с его сверстниками образовательный процесс требует совместной согласованной работы педагога и учителя-дефектолога.

Таким образом, разработка концептуальных положений развития педагогического образования в аспекте реализации инклюзивных процессов (далее – концептуальные положения) смело можно назвать чрезвычайно важным и актуальным.

Цель определения концептуальных положений заключается в создании стратегии развития педагогического образования, позволяющей обеспечить эффективное удовлетворение образовательных потребностей и запросов всех обучающихся, в том числе и обучающихся с особыми образовательными потребностями. Концептуальные положения должны указывать пути достижения качественно более высоких результатов формирования педагога-профессионала, способного обеспечить качество образовательного процесса в условиях гетерогенности групп обучающихся. Смысловое содержание концептуальных положений видится в том, чтобы определить точки роста современного педагогического образования в условиях реализации принципа инклюзивности, определить задачи и направления развития, принимая во внимание, что речь должна идти о профессиональной подготовке педагогов учреждений образования всех уровней, а также учителей-дефектологов.

Отправными точками в определении концептуальных положений могут стать позиции, сформулированные в ряде документов разного порядка. Одним из них следует считать Замечание общего порядка № 4 (2016) Конвенции о правах инвалидов (Статья 24: право на инклюзивное образование) [1; 3]. В части d) пункта 12 (основные особенности инклюзивного педагогов «для формирования у них основных ценностей и компетенций, необходимых для создания инклюзивной образовательной среды ...») [1].

Концепция развития образования детей с ОВЗ в Российской Федерации в самых общих чертах определяет векторы изменения подготовки учителей-дефектологов. Сформулированные направления обозначают системные изменения подготовки: ступени подготовки (возвращение к специалитету); новые основания дифференциации специальностей и определение инвариантной составляющей подготовки учителей-дефектологов всех специальностей; реальное, а не декларируемое практикоориентированное обучение, четко соотносимое по комплексу формируемых компетенций с каждым уровнем образования и этапом профессиональной деятельности; «целенаправленное и контролируемое формирование профессионального мышления»; использование «современных интерактивных инструментов оценки сформированности профессиональных компетенций» [6].

Концептуальные положения направлены на решение ряда задач. Во-первых, следует определить и научно обосновать ориентиры современного педагогического образования, обеспечивающего удовлетворение образовательных потребностей обучающихся, в том числе и особых, на всех уровнях национальной системы образования в условиях возможности диверсификации их образовательных маршрутов. Эти ориентиры должны 1) отражать принятие «инаковости» как априорной ценности; 2) определять направленность образовательного процесса на формирование у детей с ОПФР/ОВЗ жизненных компетенций, позволяющих быть включенными в социальное сообщество, в том числе и в аспекте профессиональной и/или трудовой занятости; 3) учитывать четкое понимание педагогами природы возникновения и качественных характеристик особых образовательных потребностей детей на основе единства законов психического развития ребенка «при возможности существенного расхождения паспортного и психологического возраста» [6]. Педагог должен видеть взаимосвязь между характером особой образовательной потребности, ее проявлением в учебной деятельности ребенка и созданием тех или иных специальных условий, удовлетворяющих эту/эти потребность/и. Речь идет о понимании педагогом образовательного процесса с позиций системы, где взаимосвязи между элементами носят причинно-следственный характер. В этой связи следует качественно изменить психологическую подготовку педагога. Очевидной становится необходимость психологизации педагогической подготовки на основе формирования метапредметных компетенций, отражающих понимание законов и закономерностей психического развития ребенка, и особенностей их протекания, факторов, оказывающих влияние на формирование качеств личности на разных возрастных этапах; обеспечения психологической безопасности и благополучия всех участников образовательного процесса. Кроме того, видится целесообразным изменение акцентов в методической подготовке педагогов. Методическая составляющая подготовки должна формировать компетенции, позволяющие педагогу видеть и использовать разнообразные возможности адаптации, модификации, трансформации одних и тех же методов и приемов работы с учетом особых образовательных потребностей детей.

Во-вторых, требует научного обоснования, определения содержания профессиональной деятельности и, соответственно, содержания подготовки новая квалификационная единица (должность педагогического работника) сопровождающего инклюзивного обучения ребенка с ОПФР/ОВЗ. Такое сопровождение является одним из специальных условий, удовлетворяющих особые образовательные потребности ребенка с ОПФР/ОВЗ. Особую актуальность такое сопровождение приобретает при включении ребенка с расстройствами аутистического спектра в совместный образовательный процесс. Видится, что подготовка такого педагогического работника может осуществляться на уровне среднего специального образования. Это требует разработки содержания новой специальности на обозначенном уровне.

В-третьих, встраивания в национальную систему образования и научно-методического обеспечения требует психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования на уровнях учреждения образования, группы/класса, группы/отдельного ребенка с ОПФР/ОВЗ и его семьи. К такой работе следует готовить и педагога, и педагога-психолога, и педагога социального. При этом в качестве новых организационных подходов в этой подготовке следует рассмотреть совместное изучение ими ряда учебных дисциплин, выполнения совместных проектов, отражающих особенности профессиональной деятельности каждого, а также практического обучения. Результаты такой модели подготовки подтверждают эффективность [5].

В-четвертых, формирования компетенций работы с семьей каждого ребенка, в том числе и с семьей ребенка с ОПФР/ОВЗ.

Выводы. Основанием в формулировании концептуальных положений могут быть: контекстно-компетентный подход формирования профессиональной деятельности педагогов учреждений дошкольного, общего среднего образования, учителей-дефектологов, когда содержание педагогической деятельности детерминировано характером и качеством образовательных потребностей

ребенка, в том числе и особых, а также диверсифицированностью образовательных маршрутов детей с ОПФР/ОВЗ. Это предполагает четкое описание комплекса профессиональных компетенций педагога (дошкольного образования, начального образования, учителей-предметников, педагогов-психологов, педагогов социальных) «для каждого вида и этапа практической профессиональной деятельности на каждом уровне образования» [6];

обеспечение формирования нового профессионального педагогического мышления, обеспечивающего решение задач, возникающих в условиях гетерогенности состава группы/класса;

современные представления об образовательном процессе при реализации принципа инклюзивности в учреждениях образования разных уровней и видов на основе анализа современного состояния и прогнозирования тенденций развития обучения лиц с ОПФР/ОВЗ, в том числе и в условиях инклюзивного образования, в странах Западной Европы, России и Беларуси;

использование достижений, результатов исследований и практики специальной психологии и коррекционной педагогики в аспекте создания специальных условий обучения разных категорий детей с ОПФР/ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей при диверсификации их образовательных маршрутов в содержании подготовки, переподготовки и повышении квалификации педагогических кадров;

анализ результатов внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) для обучающихся с ОВЗ (Российская Федерация) и Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, объективная оценка позитивных достижений и рисков, связанных с несовпадением теоретических положений и реальной образовательной практики;

анализ рисков продолжения практики подготовки педагогических кадров с ориентацией на общие особенности, определяемые нозологией и паспортным возрастом ребенка с ОПФР/ОВЗ;

обеспечение содержательной преемственности и согласованности подготовки кадров как «по вертикали» (на всех уровнях профессионального образования и при реализации образовательных программ дополнительного образования взрослых), так и «по горизонтали» (учителей-дефектологов и педагогов).

Литература:

1. Замечание общего порядка № 4 (2016) Конвенции о правах инвалидов. // <https://www.google.com/search?q=chrome..69i57.9684j0j7&sourceid.> — Дата доступа: 01.08.2019.
2. Змущко А.М. Практика инклюзивного образования в школах республики: итоги эксперимента и рекомендации по внедрению / А.М. Змущко // Специальная адукацыя. – 2018. – №6. – С. 3-15.
3. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.un.org/ru.> — Дата доступа: 01.07.2019.
4. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://asabliva.by.> — Дата доступа: 01.07.2019.
5. Коробейников И.А., Кузьмичева Т.В. освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе / И.А. Коробейников, Т.В. Кузьмичева // Высшее образование в России. – 2019. - №6. – С. 97-107.
6. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Н.Н. Малофеев / Альманах Института коррекционной педагогики. — 2019. - №36. - <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities.>

Педагогика

УДК: 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Хлобыстова Ирина Юрьевна

Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко (г. Глазов);

кандидат педагогических наук, доцент Демидова Анна Петровна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы специфики взаимодействия специалистов при коррекции дисграфии в рамках инклюзивного образования участников образовательного пространства - учителей начальных классов и информатики, и ребенка-логопата через организацию письменной речи с использованием как электронных так и бумажных носителей; обоснована специфика применения информационно-коммуникационных технологий для построения урока русского языка и урока информатики в рамках инклюзивного образования.

Ключевые слова: ребенок-логопат, инклюзивное образование, дисграфия, информационно-коммуникационные технологии.

Annotation. The article discusses the specifics of the interaction of specialists in the correction of dysgraphia within the framework of inclusive education of participants in the educational space - primary school teachers and computer scientists, and a speech therapist through the organization of written speech using both electronic and paper media; the specifics of the application of information and communication technologies to build a Russian language lesson and an informatics lesson in the framework of inclusive education is substantiated.

Keywords: logopathic child, inclusive education, dysgraphia, information and communication technologies.

Введение. В настоящее время одним из компонентов, влияющих на процесс успешного овладения материалом в начальной общеобразовательной школе является дисграфия. Дисграфия (Р.И. Лалаева) - это частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме. Дисграфия способствует проявлению школьной неуспеваемости и в дальнейшем оказывает влияние на формирование самооценки и самосознания учащегося младших классов в целом.