

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
Ростовской области «Ростовский институт
повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования»

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПРОГРАММА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
«РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ»

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
К ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**«Современные психолого-педагогические
технологии в обучении детей с ОВЗ
в поликультурной образовательной среде»**

**Научный редактор
С.Ф. Хлебунова,
доктор педагогических наук, профессор**

Ростов-на-Дону
Издательство ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО
2020

ББК 88.623
М54

Печатается в рамках государственной программы
Российской Федерации «Развитие образования»
(постановление Правительства Российской Федерации
от 26 декабря 2017 г. № 1642), мероприятия которой
направлены на развитие кадрового потенциала педагогов
по вопросам изучения русского языка

Авторы:

- Щербакова
Татьяна Николаевна** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой
психологии ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО;
- Алимова
Елена Евгеньевна** – кандидат психологических наук, проректор по учебно-методичес-
кой работе ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО;
- Кичак
Анна Владимировна** – старший преподаватель кафедры психологии ГБУ ДПО РО РИПК и
ППРО.

Рецензенты:

- Н.Г. Осадченко** – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой обществен-
ных дисциплин ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО;
- И.Р. Ратке** – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой филологии
и искусства ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО.

Методические рекомендации к дополнительной профессиональной программе повыше-
М54 ния квалификации «Современные психолого-педагогические технологии в обучении де-
тей с ОВЗ в поликультурной образовательной среде» [Текст] / Т. Н. Щербакова, Е. Е. Али-
мова, А. В. Кичак. – Ростов н/Д. : Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2020. – 72 с.

© Государственное бюджетное учреждение дополнительного про-
фессионального образования Ростовской области «Ростовский
институт повышения квалификации и профессиональной пере-
подготовки работников образования», 2020.

© Щербакова Т.Н., Алимова Е.Е., Кичак А.В., 2020.

ВВЕДЕНИЕ

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «**Современные психолого-педагогические технологии в обучении детей с ОВЗ в поликультурной образовательной среде**» включает три блока, нацеленных на отработку содержания и повышения качества инклюзивного образования и педагогической деятельности в условиях реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (ГПРО). Рассматриваются вопросы повышения профессиональной компетентности и психологической готовности педагогических работников к реализации современных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); психологические эффекты и риски инклюзивного образования; психологические особенности организации педагогического взаимодействия с данным контингентом детей; специфика психологического сопровождения их успешной социализации. Особенности данной программы отражены в следующих позициях:

- определение нормативных, концептуальных оснований и методологии обеспечения качества профессиональной деятельности современных педагогических работников, реализуемой в процессе обучения детей с ОВЗ в поликультурном образовательном пространстве;
- освоение психолого-педагогических технологий, средств и механизмов построения эффективного обучения детей с разными стартовыми возможностями;
- проектирование и моделирование индивидуальной траектории развития обучающихся с ОВЗ и профессионального роста педагогических работников.

Модель программы построена с учетом требований ГПРО, потребностей субъектов образования в поликультурной среде, персонифицированного запроса педагогических работников, проблем инклюзивной педагогической практики, результатов анализа ресурсов и рисков современных инновационных психолого-педагогических технологий. Программа построена на деятельностной основе с учетом компетентностного, андрагогического и субъектно-деятельностного принципов, а также привлечением инновационного педагогического опыта. Это позволяет в процессе освоения программы перейти на уровень реальной активности слушателей, направленной на совершенствование профессиональной компетентности, и конструктивного педагогического поведения во взаимоотношениях с детьми с ОВЗ, обеспечивающих обучение, психологическую безопасность и их успешную социализацию в поликультурном образовательном пространстве.

При конструировании содержания данной программы и формировании кластера образовательных технологий его реализации были учтены основные идеи инновационного преобразования современной системы повышения квалификации, которые заключаются в:

- гуманизации образования, методологическими основаниями которой являются: аксиологический (ценностно-смысловой), системно-деятельностный, андрагогический, личностно-развивающий, компетентностный, гуманитарный подходы;
- новых функций системы повышения квалификации: опережающей подготовке к инновационной деятельности, развитию у педагогических работников преадаптации;
- формировании установки на непрерывный профессионально-личностный рост и саморазвитие;
- персонифицированной организации обучения по индивидуальным учебным планам, индивидуальным образовательным программам, индивидуальным образовательным маршрутам;
- ориентации на субъектную позицию слушателя (как носителя педагогического знания и практического профессионального опыта, а также как взрослого обучающегося) относительно оценки личностной ценности целей, содержания, технологий повышения квалификации для своего профессионального развития и личностного роста.

Ресурсы компетентностного, андрагогического и субъектно-деятельностного подходов и использование инновационных технологий обучения позволяют:

- преобразовывать приобретаемые знания в комплексы действующих профессиональных умений;
- актуализировать мотивацию развития компетентности;
- развивать умения самообразования, самосовершенствования различных видов профессиональной компетентности;
- развивать индивидуальную практику педагогического общения;
- повышать психологическую готовность к эффективному обучению детей с ОВЗ в поликультурной среде;
- формировать конструктивный индивидуальный стиль педагогического общения и преодоления психологических барьеров в условиях инклюзивного образования в поликультурной образовательной среде.

В контексте системно-деятельностного подхода организации повышения квалификации выделяются определенные этапы развития компетентности:

- 1) актуализация мотивации компетентности и профессионального развития;
- 2) обогащение теоретического и методического уровней профессиональной подготовки педагогических кадров;
- 3) развитие психологической готовности к осуществлению продуктивной деятельности по обучению детей с ОВЗ в поликультурной среде.

Основываясь на понимании гуманизации как универсального принципа современного дополнительного профессионально-педагогического образования, необходимо обеспечить реализацию следующих целей в образовательном процессе повышения квалификации:

- 1) создать творческую среду в образовательном пространстве повышения квалификации, обеспечивающую проявление субъектной позиции в осмыслении особенностей поликультурного образовательного пространства и становление личностного смысла непрерывного профессионального развития;
- 2) удовлетворить персонализированный запрос слушателей на совершенствование компетентности в сфере организации обучения детей с ОВЗ в условиях поликультурной образовательной среды.

В процессе занятий разного формата слушатели приобретают:

- практический опыт осуществления способов педагогической деятельности, направленной на оптимизацию взаимодействия с обучающимися с ОВЗ, осуществление их психологической поддержки в обучении и социализации;
- опыт творческой деятельности, обеспечивающий готовность к поиску инновационных решений проблем инклюзивного образования, к творческому конструктивному преобразованию педагогического взаимодействия;
- индивидуальный личностный опыт: познание своих ресурсов и рисков, развитие аналитических, оценочных и рефлексивных умений, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, формирование субъектной профессиональной позиции.

В системе повышения квалификации содержание, удовлетворяющее таким свойствам, создается посредством:

- научной характеристики и фактической аргументации ценности изучаемого содержания для реализации целей современного инклюзивного поликультурного образования;
- формирования ценностного отношения к теории и практике организации эффективного обучения детей с ОВЗ и обеспечения их успешной социализации с учетом разных стартовых возможностей;
- внедрения учебных заданий, моделирующих научно обоснованные обобщенные способы, характеризующие профессиональную деятельность педагогических работников и позволяющие осваивать адекватные способы решения различных педагогических ситуаций;
- использования разноуровневых проблемных ситуаций при решении педагогических проблем и моделировании взаимодействия с детьми с ОВЗ и их обучения;

– включения в содержание опыта творческой деятельности слушателей по применению теоретических и практических знаний в условиях инклюзивного образования в поликультурном пространстве;

– обращения к индивидуальному профессиональному опыту слушателей для иллюстрации и обогащения новыми идеями изучаемого теоретического и практического материала.

Модульное построение программы позволяет мобильно и гибко реагировать на персонализированные запросы педагогических работников в рамках системы повышения квалификации. К характеристикам модульного обучения может быть отнесено следующее:

– наличие разработанных в определенной логике учебно-методических материалов;

– разработка УМК и различных дидактических и иллюстративных материалов;

– акцент на самостоятельной работе слушателей, основанной на применении методов активного обучения;

– информационная, тьюторская и консалтинговая деятельность преподавателя.

Важно отметить, что при модульном построении программы учебный материал разбивается на отдельные, относительно завершенные содержательные элементы – модули. Они образуют целостные фрагменты программы и комплексы задач для решения обозначенных проблем.

Модульное построение дополнительных профессиональных программ имеет ряд преимуществ:

– модуль рассматривается как целостный, системно-структурированный фрагмент содержания обучения по программе;

– модули можно соединять и сопоставлять с другими модулями, что мотивирует изучение дополнительных модулей и стимулирует самостоятельную работу.

Программа содержит инвариантную часть, состоящую из последовательности модулей, нацеленных на решение общих для всех слушателей задач, вариативную часть, состоящую из совокупности модулей, нацеленных на решение конкретизированных практических задач.

Индивидуальный образовательный маршрут слушателя выстраивается из необходимости выбора им содержания, связанного с проблемами профессиональной деятельности и практической части модулей.

Компетентностная основа модулей, отраженная в их цели, требует использования таких интерактивных методов организации изучения модулей, создающих условия для проявления субъектной позиции обучающихся, как: проектная деятельность, тренинги, диалоговое обсуждение и дискуссия, командные формы работы, индивидуальная самостоятельная работа с источниками информации, в том числе с электронными.

Образовательный процесс в системе повышения квалификации центрирован на создании безопасной фасилицирующей среды посредством содержания образования и психолого-педагогических технологий, обеспечивающих:

– ассимиляцию смыслов и ценностей современного социокультурного и профессионального контекста;

– развитие индивидуальной системы ценностей и личностных смыслов;

– развитие когнитивной компетентности и критического мышления педагогических работников;

– практический опыт осуществления имитационной деятельности с целью развития психолого-педагогических компетенций;

– расширение опыта творческой деятельности, позволяющей развить готовность к поиску новых решений педагогических проблем, к творческому преобразованию себя как субъекта деятельности;

– индивидуальный личностный опыт: познание себя, развитие рефлексивных способностей, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, развитие конструктивных педагогических центраций.

Содержание модулей носит преимущественно проектировочный характер, поэтому и методы их изучения выбраны в соответствии со структурой проектной деятельности: актуализация проблемы, вычленение противоречий, обоснование поставленных целей, мотивированность выдвинутых для решения задач и этапов реализации проекта, соответствие запланированных результатов целям. Соответственно выбраны и формы обучения: командные, проектировочные семинары, кейсы, тренинг, тестирование, индивидуальная и самостоятельная работа.

Модули программы построены согласно деятельностной персонифицированной модели повышения квалификации, ориентации на актуализацию мотивации компетентности педагогических работников и заинтересованность в освоении инновационных технологий работы с детьми с ОВЗ и специфики их реализации в условиях поликультурного образовательного пространства. С учетом индикаторов психологической готовности к педагогической деятельности в инновационных условиях поликультурной образовательной среды и требований профессионального стандарта к психолого-педагогическим компетенциям программа включает: практические занятия, методические практикумы, тренинги, семинары, проектную деятельность.

Важной задачей реализации программы является повышение психологической готовности и методической компетентности педагогических работников в плане организации деятельности обучения детей с ОВЗ и обеспечения их успешной социализации в поликультурной образовательной среде. Здесь выделяются следующие компоненты:

познавательный компонент:

- понимание и знание содержания и особенностей работы по обучению детей с ОВЗ и сопровождающего ее методического комплекта;

- умение выделять ресурсы и риски, проблемы, связанные с обучением детей с ОВЗ в поликультурной среде, анализировать их, адекватно оценивать и эффективно решать, соблюдая принцип педагогической целесообразности;

- владение системой активных методов обучения;

эмоциональный компонент:

- принятие идеи инклюзивного образования и ценностное отношение к продуктивному обучению детей с ОВЗ и оптимизации взаимодействия с ними;

- удовлетворенность позитивной динамикой собственной профессиональной компетентности;

- удовлетворенность динамикой приращения знаний, методов, технологических компетенций и конкретных способов решения педагогических проблем;

- возможность самоактуализации и самопрезентации в профессиональном сообществе;

мотивационный компонент:

- внутренняя мотивация повышения квалификации;

- интерес к освоению инновационных технологий;

- постановка новых целей профессиональной деятельности в контексте поликультурного образовательного пространства;

- личностный смысл самообразования;

- наличие мотива повышения квалификации в проблемном поле обучения детей с ОВЗ;

- стремление достижения высокого качества педагогической деятельности в реализации инклюзивного образования в условиях поликультурной образовательной среды.

Психологическая готовность педагогических работников к реализации обучения детей с ОВЗ является основой качественного инклюзивного образования в поликультурной среде. Здесь большое значение имеет знание педагогическими работниками психологических особенностей, специфики развития детей с ОВЗ и их поведения, понимание психологических ресурсов и рисков их характеризующих, законов и закономерностей, положенных в основу организации учебной деятельности обучающихся с разными стартовыми возможностями.

В ходе освоения программы важно обращать внимание педагогических работников на качество их деятельности с ориентацией на следующие показатели:

- наличие творческого продукта (система дидактических наборов, индивидуальные учебные программы, адаптированные пособия, иллюстративные материалы, индивидуальные задания, форматы помогающих материалов);
- ответственное отношение к выбору способов достижения определенного результата обучения детей с ОВЗ;
- сформированность необходимого уровня ключевых коммуникативных компетенций обучающихся;
- социальная адаптивность и социализация обучаемых с разными стартовыми возможностями;
- устойчивая позитивная динамика в поведении, общении и деятельности детей с ОВЗ в поликультурной образовательной среде;
- высокая скорость, темп и качество продвижения в обучении детей с разными стартовыми возможностями;
- психологическая безопасность поликультурной образовательной среды;
- система психологически целесообразных методов построения поддерживающего педагогического взаимодействия в контексте инклюзивного образования;
- высокий уровень выполнения основных функций учителя: актуализации, интерпретации, обеспечения психологического комфорта обучающихся;
- развитость внутренней учебной мотивации у обучающихся;
- уровень удовлетворенности обучающихся взаимодействием с учителем;
- подтверждение педагогического прогноза обучающихся с разными стартовыми возможностями.

Учитывая характеристики психологической готовности к педагогической деятельности в инновационных условиях инклюзивного образования и требования к компетентности педагогических работников, задействованных в обучении детей с ОВЗ, программа включает: практические занятия, методические практикумы, тренинги, проектные семинары, проектную деятельность.

Практические занятия направлены на совершенствование компетентности в области организации продуктивного обучения детей с ОВЗ в поликультурном образовательном пространстве, выработку эффективной системы индивидуального стиля педагогического общения с данным контингентом детей, моделирование индивидуальной концепции педагогического труда, реализацию функции актуализации, интерпретации и обеспечения психологической безопасности обучающегося с ОВЗ в поликультурной образовательной среде. Целевые виды деятельности содержатся в рабочей тетради слушателя курсов повышения квалификации и методических кейсах.

Методические практикумы предусматривают аналитическую, оценочную, рефлексивную, прогностическую, проектировочную деятельность, моделирование и конструирование, в результате которых не только повышается психологическая готовность и компетентность педагогических работников в вопросах обучения детей с ОВЗ, но предполагается создание реальных продуктов командной работы: модели повышения мотивации обучения, индивидуальные траектории развития, критерии оценки качества педагогической деятельности, алгоритмы развития общеучебных умений.

Методические практикумы позволяют выявить практический опыт деятельности, построить кластеры решений проблем обучения детей с ОВЗ в поликультурной среде, систематизировать конструктивные подходы к моделированию качественной педагогической деятельности как фактора эффективной реализации инклюзивного образования.

Практическая часть программы реализуется посредством практикумов, проектов, кейсов, тренингов, выполнения психологических упражнений, блиц-игр, что позволяет решать следующие задачи:

- создавать активное пространство профессионального взаимодействия;
- отрабатывать командные формы работы;

- расширять информационную базу профессиональных представлений об особенностях работы с детьми с ОВЗ в контексте поликультурного образовательного пространства;
- позиционировать свой опыт в профессиональном сообществе, получить обратную связь от коллег;
- создавать поле проявления творчества, моделирования и прогнозирования непрерывного профессионального развития, проблемного анализа.

В рамках программы содержание раскрывается по следующему алгоритму:

- государственные и социальные приоритеты в области поликультурного образования;
- современная научная информация;
- технологии и практика их применения;
- индивидуальный профессиональный стиль общения и деятельности.

Такая логика построения программы позволяет осуществить переход от внешней информации и воздействий к уровню субъектной включенности педагогических работников в профессиональную деятельность.

Для внедрения и эффективной реализации программы создано *комплексное учебно-методическое обеспечение*:

– *дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Современные психолого-педагогические технологии в обучении детей с ОВЗ в поликультурной образовательной среде»;*

– *рабочая тетрадь слушателя курсов повышения квалификации с разноуровневыми заданиями: на осмысление понятий и информационного материала; на высказывание субъектной позиции относительно инновационных идей, содержания, технологий; принятие решения в проблемных ситуациях обучения и взаимодействия с детьми с ОВЗ, тестами для диагностики профессиональной компетентности и рефлексивной деятельности по освоению данной программы;*

– *диагностическая методика: анкеты для входной и итоговой диагностики и самодиагностики с методикой обработки и интерпретации данных, вопросы для зачета и контрольные задания;*

– *ориентировочная тематика групповых и индивидуальных проектов;*

– *дидактический материал: материалы для учебно-методического комплекта, тематические кейсы, проблемные вопросы, ситуации и задания, информационные источники развивающего и личностно-ориентированного характера;*

– *компьютерные презентации «Психолого-педагогические аспекты успешной социализации детей с ОВЗ», «Современная поликультурная образовательная среда как пространство развития личности: ресурсы и риски», «Поликультурная образовательная среда как фактор развития коммуникативной компетентности обучающихся»;*

– *алгоритмическое описание современных психолого-педагогических технологий обучения детей с ОВЗ;*

– *гlossарий ключевых понятий тематического содержания программы.*

ИНВАРИАНТНАЯ ЧАСТЬ

МОДУЛЬ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Данный модуль предполагает анализ и изучение содержания законодательных и нормативно-правовых документов федерального, регионального и муниципального уровней в рамках подпрограммы «Развитие и распространение русского языка как основы гражданской самоидентичности и языка международного диалога», а также освоение концептуальных основ построения эффективной педагогической деятельности и совершенствование профессиональной компетентности в сфере организации продуктивного обучения детей с ОВЗ в условиях поликультурного образовательного пространства. Освоение содержания данного модуля нацелено на формирование адекватных представлений о содержании, векторах и предполагаемом результате внедрения современных психолого-педагогических технологий в реальную образовательную практику обучения детей с ОВЗ.

Практическая работа слушателей в различных форматах занятий в рамках данного модуля актуализирует аналитическую, оценочную, рефлексивную и прогностическую активность слушателей, способствует осмыслению и принятию концепции инклюзивного образования, формированию субъектной профессиональной позиции в отношении использования концептуальных, нормативно-правовых оснований построения обучения и поддержки детей с ОВЗ в собственной практике. В результате практической деятельности слушатели формируют индивидуальный кейс концептуальных и нормативно-правовых документов, не только ориентирующих педагогическую деятельность, но и позволяющих развивать самостоятельную систему контроля за ее результатами.

Результатами освоения слушателями содержания данного модуля являются:

- умение использовать нормативные правовые документы в своей деятельности, получение представления о приоритетных направлениях государственной политики в области всестороннего применения, распространения и продвижения русского родного языка как фундаментальной основы гражданской самоидентичности, культурного и образовательного единства многонациональной России;

- овладение обучающимися современными психолого-педагогическими технологиями обучения детей с ОВЗ в поликультурной образовательной среде;

- способность проектировать и реализовывать образовательный процесс в контексте инклюзивного образования на основе инновационных психолого-педагогических технологий. Степень освоения данного модуля определяется качеством выполнения заданий в рамках практического занятия.

Тема 1.1. Концептуальные и нормативно-правовые основы реализации психолого-педагогических технологий в обучении детей с ОВЗ в поликультурной образовательной среде

Способы освоения

Изучение законодательной базы федерального, регионального и муниципального уровней и нормативных актов, концептуальных работ, регулирующих права детей с ОВЗ и детей-инвалидов на образование, а также реализацию направления (подпрограммы) «Развитие и распространение русского языка как основы гражданской самоидентичности и языка международного диалога» и развитие психолого-педагогических компетенций учителей русского языка, работающих в поликультурной образовательной среде.

Формы организации

Лекционная работа, аналитическая деятельность, практическая работа «Составление глоссария».

Дидактическое оснащение

Рабочая тетрадь слушателя курсов повышения квалификации с разноуровневыми заданиями, тематические кейсы, проблемные вопросы, ситуации и задания, информационные источники развивающего и личностно-ориентированного характера.

Дистанционный модуль в образовательной среде ИПК MOODLE.

Электронные ресурсы

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : офиц. док [Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>.
2. Российская Федерация. Законы. О государственном языке Российской Федерации [Электронный ресурс] : офиц. док. [Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2005 г. № 53-ФЗ] // Российская газета. – Федеральный выпуск. – 2005. – № 3789 (0). – Режим доступа : <https://rg.ru/2005/06/07/yazyk-dok.html>.
3. О введении ФГОС ОВЗ [Электронный ресурс] : офиц. док [Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. ВК-42,07] // Консорциум «Кодекс»: электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/420344468>
4. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами [Электронный ресурс] : офиц. док [Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ150/06] // Консорциум «Кодекс»: электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/902122269>.
5. О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : офиц. док. [Указ Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. № 1666] // Демоскоп Weekly: сайт. – Режим доступа : http://www.demoscope.ru/weekly/knigi/zakon/zakon_0103.html.
6. О федеральной целевой программе «Русский язык» на 2016 – 2020 годы [Электронный ресурс]: офиц. док. [Постановление Правительства Российской Федерации от 20 мая 2015 г.

№ 481] // Консорциум «Кодекс»: электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/420275135>.

7. Об обеспечении межнационального согласия [Электронный ресурс] : офиц. док. [Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 602] // Российская газета. – 2012. – № 5775 (102). – Режим доступа : <https://rg.ru/2012/05/09/nacio-dok.html>
8. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы (в новой редакции) [Электронный ресурс] : офиц. док. [Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295] // Портал ГАРАНТ.РУ: нормативно-правовая база. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70291362/1>.

МОДУЛЬ 2. ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Содержание модуля отражает специфику основных теоретических и методологических позиций, раскрывает систему психологических механизмов, совокупность факторов, детерминирующих моделирование и реализацию эффективной деятельности педагогических работников по обучению детей с ОВЗ и обеспечению действенной поддержки их социализации в условиях поликультурной образовательной среды. В ходе освоения данного модуля формируется когнитивная компетентность в вопросах психолого-педагогического технологического обеспечения результативного обучения детей с ОВЗ и закладываются научные основания для непрерывного профессионального самосовершенствования.

В процессе освоения содержания модуля акцентируется внимание на глубоком изучении современных психологических теорий, педагогических парадигм, принципов, законов и закономерностей, лежащих в основе формирования инклюзивной образовательной среды, и выбора продуктивных психолого-педагогических технологий работы с детьми с ОВЗ. При изучении модуля необходимо осуществлять целенаправленную работу по развитию аналитических, оценочных, рефлексивных прогностических и проективных умений педагогических работников, формированию способности трансформировать приобретаемые знания в профессиональный инструмент. Занятия проводятся с учетом андрагогических принципов, персонализированного запроса слушателей, с опорой на рефлексию индивидуального опыта педагогических работников. Проблемные лекции открытого типа построены по принципу диалога, предполагают блиц-обсуждение проблемных вопросов, раскрывают сущность и специфические характеристики современных психолого-педагогических технологий обучения детей с ОВЗ в поликультурном образовательном пространстве.

Совокупность принципов отбора содержания модуля включает научность, релевантность, информационную емкость, доступность, актуальность и инновационность.

Учебные элементы и предлагаемые методические конструкты модуля направлены на расширение индивидуального банка освоенных технологий обучения детей с ОВЗ.

Система оценивания позволит слушателям проявить приобретенные умения и динамику роста профессиональной компетентности. Экспертной оценке подвергаются проекты, кейсы, модели индивидуальных программ развития психолого-педагогической и методической компетенций. Критерием результативности работы является повышение уровня развития профессиональной компетентности слушателя курсов в обозначенном направлении.

Результатами освоения содержания модуля являются:

– развитие у слушателей технологических компетенций проектирования и реализации образовательного процесса инклюзивного типа на основе инновационных психолого-педагогических технологий;

– совершенствование коммуникативной компетентности педагогов в контексте поликультурного образования;

– повышение теоретической и практической готовности обучающихся к осуществлению профессиональной деятельности по обучению и развитию детей с ОВЗ в поликультурной образовательной среде.

Тема 2.1. Организация образовательной среды, необходимой для обучения детей с ОВЗ

Способы освоения

Рефлексивно-аналитическая деятельность.

Формы организации

Аналитическая деятельность. Самостоятельное изучение нормативно-правовых документов и методических рекомендаций.

Практическая работа «Проект урока в инклюзивном классе по конкретной теме предметной дисциплины».

Практическая работа «Анализ соответствия образовательной среды вашего образовательного учреждения требованиям и нормам к условиям обучения детей с ОВЗ и инвалидностью».

Дидактическое оснащение, электронные ресурсы

Рабочая тетрадь слушателя курсов повышения квалификации с разноуровневыми заданиями, тематические кейсы, проблемные вопросы, ситуации и задания, информационные источники развивающего и личностно-ориентированного характера.

Дистанционный модуль в образовательной среде ИПК MOODLE.

Дополнительный материал (самообразование)

1. Аслаева, Р. Г. Актуальные вопросы применения инновационных технологий в сфере специального и инклюзивного образования [Текст] / Р. Г. Аслаева, А. Ф. Сайтханов, В. Я. Сайтханова // *Коррекционная педагогика: теория и практика: научно-методический журнал*. – 2016. – № 4 (70). – С. 13-20.
2. Беткер, Л. М. Организация инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов [Текст] : методические материалы для руководителей, педагогов, специалистов сопровождения (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов) / авт.-сост. Л. М. Беткер, М. И. Еременко, Н. В. Лопаткина. – Ханты-Мансийск: РИО ИРО, 2016.
3. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : учебное пособие / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. – 89 с.
4. Основы специальной психологии [Текст] : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 480 с.
5. Староверова, М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст] : методическое пособие / М. С. Староверова, Е. В. Ковалев, А. Ю. Захарова – М.: Владос, 2018.

Тема 2.2. Методические основы разработки адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с ОВЗ

Способы освоения

Рефлексивно-аналитическая деятельность.

Формы организации

Аналитическая деятельность. Самостоятельное изучение нормативно-правовых документов и методических рекомендаций.

Практическая работа «Психолого-педагогическое заключение (по одному из обучающихся с ОВЗ) о психологических особенностях ребёнка, сформированности у него учебных навыков, специфике взаимодействия со сверстниками и взрослыми; необходимости создания специальных образовательных условий».

Методический практикум «Анализ существующей в вашей образовательной организации АООП в соответствии с основными нормами и требованиями».

Дидактическое оснащение, электронные ресурсы

Рабочая тетрадь слушателя курсов повышения квалификации с разноуровневыми заданиями, тематические кейсы, проблемные вопросы, ситуации и задания, информационные источники развивающего и личностно-ориентированного характера.

Дистанционный модуль в образовательной среде ИПК MOODLE.

Дополнительный материал (самообразование)

1. Интернет-портал Института коррекционной педагогики РАО [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.ikprao.ru
2. Крылова, Н. Б. Индивидуализация ребенка в образовании: проблемы и решения [Текст] / Н. Б. Крылова // Школьные технологии. – 2008. – № 2. – С. 34 – 41.
3. Педагогика инклюзивного образования [Текст] : учебник / Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : ИНФРА-М, 2015, 2017. – 335 с.
4. Реестр примерных основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/>
5. Соколова, В. Р. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт [Текст] / В. Р. Соколова, А. Н. Седегова, А. А. Наумов. – М. : Учитель, 2016.

Тема 2.3. Психолого-педагогические условия успешной социализации обучающихся с ОВЗ

Способы освоения

Рефлексивно-аналитическая деятельность.

Формы организации

Аналитическая деятельность.

Исследовательская работа «Создание проекта психолого-педагогического сопровождения развития характеристик учащихся, помогающих в успешной адаптации в современном поликультурном социальном пространстве, используя перечень качеств, представленных в психологическом портрете социально-компетентного человека».

Методический практикум «Модели восприятия социальной действительности».

Дидактическое оснащение, электронные ресурсы

Рабочая тетрадь слушателя курсов повышения квалификации с разноуровневыми заданиями, тематические кейсы, проблемные вопросы, ситуации и задания, информационные источники развивающего и личностно-ориентированного характера.

Дистанционный модуль в образовательной среде ИПК MOODLE.

Дополнительный материал (самообразование)

1. Наумов, А. А. Технологическая модель реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы [Электронный ресурс] : методические рекомендации / А. А. Наумов // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – Режим доступа : http://psyjournals.ru/files/44150/Inclusive_edu_Naumov.pdf.
2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] : учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
3. Щербакова, Т. Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития [Текст] : монография / Т.Н. Щербакова. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2005. – 217 с.
4. Щербакова, Т. Н. Тренинг профессиональной психологической компетентности [Текст] : учебно-методическое пособие / Т. Н. Щербакова. – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2008. – 64 с.

МОДУЛЬ 3. МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ)

Содержание данного модуля сконцентрировано вокруг освоения современных психолого-педагогических технологий инклюзивного образования, а также особенностей их реализации в условиях поликультурной среды, понимания ресурсов и рисков обучения детей с ОВЗ. Использование комплекса различных методов активного обучения в ходе практических занятий позволяет совершенствовать профессиональные компетенции слушателей и повышает профессиональную готовность к их использованию в практике взаимодействия с обучающимися с ОВЗ. Рефлексивному анализу подвергаются потенциалы и ограничения поликультурной образовательной среды как пространства развития личности детей с ОВЗ, фактор их успешной социализации. Подробно разбираются схемы и алгоритмы анализа возможностей социализации детей с разными стартовыми возможностями, конструирование моделей развития коммуникативной компетентности обучающихся, выделяется специфика проявлений барьеров педагогического взаимодействия в поликультурной образовательной среде и способы их преодоления. Основная задача модуля – сформировать психологическую готовность педагогических работников и вооружить их современными технологиями, методами и приемами обучения детей с ОВЗ в поликультурной среде.

Результативность и продуктивность практической работы обусловлена разнообразными видами деятельности информативного, аналитического, исследовательского и прогностического характера.

Тематика занятий раскрывает главные векторы и ориентиры современного инклюзивного образования и особенности его реализации в поликультурной среде.

Результативность и продуктивность практической работы обусловлена разнообразными видами деятельности информативного, аналитического, исследовательского, проектного и прогностического характера.

Результатами освоения содержания модуля являются:

– овладение слушателями технологическими компетенциями проектирования и реализации образовательного процесса инклюзивного типа на основе инновационных психолого-педагогических технологий;

– повышение коммуникативной компетентности педагогов как фактора развития коммуникативной компетентности обучающихся в контексте поликультурного образования;

– развитие психологической готовности слушателей к осуществлению продуктивного обучения детей с ОВЗ и помощи в их конструктивной социализации в поликультурной образовательной среде.

Тема 3.1. Психологические особенности детей с ОВЗ разных нозологических групп

Способы освоения

Лекционная работа. Практическая работа.

Формы организации

Проблемная интерактивная лекция, решение кейсов, работа в малых группах.

Практическая работа «Составьте психолого-педагогическую характеристику обучающегося, относящегося к одной из нозологических групп».

Практическая работа «Анализ необходимых образовательных условий для обучающегося, относящегося к одной из нозологических групп».

Работа в группах: решение кейсов «Трудности формирования коммуникативных компетенций у детей разных групп и способы их разрешения».

Практикум «Невербальная коммуникация в поликультурной среде».

Дидактическое оснащение

Рабочая тетрадь слушателя курсов повышения квалификации с разноуровневыми заданиями, тематические кейсы, проблемные вопросы, ситуации и задания, информационные источники развивающего и личностно-ориентированного характера.

Компьютерная презентация: «Психологические особенности детей с разными стартовыми возможностями в обучении».

Дополнительный материал (самообразование)

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] : методические рекомендации / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, Т. Ю. Хотылева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2011. – Режим доступа : http://psyjournals.ru/files/44033/Inclu-sive_edu_Ahutina_Pylaeva.pdf.
2. Бабкина, Н. В. Основные направления и содержание коррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития [Текст] / Н. В. Бабкина // Дефектология: научно-методический журнал. – 2016. – № 2. – С. 53-59.
3. Бондарь, Т. А. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе [Текст] : учебно-методическое пособие / Т. А. Бондарь. – М. : Теревинф, 2012. – 280 с.
4. Захарова, И. Ю. Нарушение общения и проблемы поведения: опыт коррекции [Текст] : научный сборник / И. Ю. Захарова // Педагогика, которая лечит. – М., 2008.
5. Соколова, Е. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] : учебное пособие / Е. В. Соколова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 320 с.
6. Фонд содействия решению проблем аутизма в России. – Режим доступа : <https://outfund.ru>.

Тема 3.2. Современная поликультурная образовательная среда как пространство развития личности: ресурсы и риски

Способы освоения

Практическая деятельность на основе андрагогического подхода.

Формы организации

Интерактивная лекция.

Практическое занятие с использованием активных методов обучения: «Тренинг психологической готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования».

Дидактическое оснащение

Рабочая тетрадь слушателя курсов повышения квалификации с разноуровневыми заданиями, тематические кейсы, проблемные вопросы, ситуации и задания, информационные источники развивающего и личностно-ориентированного характера.

Электронные ресурсы

Компьютерная презентация «Моделирование психологической готовности учителя к работе в условиях инклюзивного образования».

Дополнительный материал (самообразование)

1. Губанихина, Е. В. К вопросу о поликультурной компетентности педагога [Текст] / Е. В. Губанихина // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – С. 556 – 559.
2. Гукаленко, О. В. Поликультурное образование: теория и практика [Текст] / О. В. Гукаленко. – Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.
3. Супрунова, Л. Л. Поликультурное образование [Текст] : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л. Л. Супрунова, Ю. С. Свиридченко; под ред. Л. Л. Супруновой. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.

Тема 3.3. Особенности применения современных психолого-педагогических технологий в обучении детей с ОВЗ

Способы освоения

Практическая деятельность на основе системно-деятельностного подхода.

Формы организации

Интерактивная лекция. Практическая работа, решение кейсов, работа в малых группах.

Исследовательская работа «Самооценка коммуникативной компетентности».

Практическое занятие: «Примеры использования визуальной поддержки для увеличения возможностей обучения по преподаваемому предмету».

Практикум «Механизмы создания положительной мотивации на процесс обучения», «Адаптации учебного материала по преподаваемому предмету».

Дидактическое оснащение

Рабочая тетрадь слушателя курсов повышения квалификации с разноуровневыми заданиями, алгоритм проектирования урока на коммуникативной основе, алгоритмы современных педагогических технологий.

Электронные ресурсы

Компьютерные презентации: «Визуальная поддержка: предназначение и возможности»; «Альтернативные средства коммуникации и возможности их использования с детьми с нарушениями коммуникативной сферы».

Дополнительный материал (самообразование)

1. Загуменная, О. В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Текст] : методическое пособие / О. В. Загуменная, А. В. Хаустов; под общ. ред. А. В. Хаустова. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.
2. Захарова, И. Ю. Нарушение общения и проблемы поведения: опыт коррекции [Текст] : научный сборник / И. Ю. Захарова // Педагогика, которая лечит. – М., 2008.
3. Коэн, М. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности [Текст] / М. Коэн, П. Герхардт. – М. : Изд-во «Рама Пабблишинг», 2018. – 280 с.
4. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Текст] : методическое пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В., Загуменная и [др.]; под общ. ред. А. В. Хаустова. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.
5. Черкасова, Е. Л. Коммуникативная стратегия учебного взаимодействия – неотъемлемое условие пропедевтики и коррекции нарушений письменной речи [Текст] : материалы конференции / Е. Л. Черкасова // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения: международная конференция Российской ассоциации дислексии. – М. : Российская ассоциация дислексии; МГПУ, 2007. – С. 126 – 131.

ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ

Тема 1. Поликультурная образовательная среда как фактор развития коммуникативной компетентности обучающихся

Способы освоения

Практическая деятельность на основе системно-деятельностного подхода.

Формы организации

Проблемная интерактивная лекция, самоанализ и самодиагностика слушателей, решение психолого-педагогических задач, проектная деятельность.

Исследовательская работа «Психологический портрет коммуникативно успешного учителя».

Работа в группах: решение кейсов «Трудности формирования коммуникативных компетенций у детей разных групп и способы их разрешения».

Методический практикум: «Исследование языковой способности ребенка; особенности ее дефицитности и способы развития».

Практическое занятие: разработка алгоритма составления индивидуального маршрута развития коммуникативной компетентности.

Дидактическое оснащение

Рабочая тетрадь слушателя курсов повышения квалификации с разноуровневыми заданиями, алгоритм проектирования урока на коммуникативной основе, алгоритмы современных педагогических технологий.

Дополнительный материал (самообразование)

1. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] : методическое пособие / А. В. Хаустов. – М.: ЦП МССД и П. – 87 с.
2. Черкасова, Е. Л. Коммуникативная стратегия учебного взаимодействия - неотъемлемое условие пропедевтики и коррекции нарушений письменной речи [Текст] : материалы конференции / Е. Л. Черкасова // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения: международная конференция Российской ассоциации дислексии. – М. : Российская ассоциация дислексии; МГПУ, 2007. – С. 126 – 131.
3. Щербакова, Т. Н. Коммуникативная компетентность как атрибут успешной личности [Текст] : сборник статей научного симпозиума / Т. Н. Щербакова // Коммуникативная культура и формирование толерантности в полиэтнической образовательной среде : Научный симпозиум [г. Черкесск, 22 – 23 мая 2009 г.]. – Черкесск: КЧНЦ ЮОГАН «РАО», 2009. – С. 348 – 355.
4. Щербакова, Т. Н. Коммуникативная компетентность как стержневая характеристика успешности педагога [Текст] : материалы конференции / Т. Н. Щербакова; под общ. ред. Т. П. Скрипкиной // Психология общения и доверия: теория и практика : Международная конференция УРАО, ПИРАО МГУ [г. Москва 6 – 7 ноября 2014 г.]. – М. : Ун-т РАО, 2014. – С. 360 – 362.
5. Щербакова, Т. Н. Коммуникативный ресурс как акмеологический фактор профессионального развития педагога [Текст] / Т. Н. Щербакова, Р. Х. Малкарова // Российский психологический журнал: научный журнал. – М., 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 40 – 45.
6. Щербакова, Т. Н. Психологическая компетентность учителя [Текст] : монография / Т. Н. Щербакова. – Ростов н/Д. : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. – 214 с.

Тема 2. Особенности развития коммуникативных навыков у детей с нарушениями поведения и общения

Способы освоения

Лекционная работа. Практическая работа.

Формы организации

Интерактивная лекция. Практическая работа, решение кейсов в малых группах.

Практическое занятие: построение алгоритма развития навыков коммуникации на основании оценки развития ребенка.

Дидактическое оснащение, электронные ресурсы

Рабочая тетрадь слушателя курсов повышения квалификации с разноуровневыми заданиями, тематические кейсы, проблемные вопросы, ситуации и задания, информационные источники развивающего и личностно-ориентированного характера.

Дополнительный материал (самообразование)

1. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей [Текст] : методическое пособие / Л. Г. Нуриева. – М., Теревинф, 2003.
2. Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью картинок (PECS) [Текст] : руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди. – М.: Теревинф, 2011. – 416с.
3. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] : методическое пособие / А. В. Хаустов. – М.: ЦП МССД и П. – 87 с.

Тема 3. Модели оптимизации педагогического общения с детьми с ОВЗ в поликультурной образовательной среде

Способы освоения

Лекционная работа. Практическая работа.

Формы организации

Интерактивная лекция. Практическая работа, решение кейсов в малых группах.

Практическое занятие «Тренинг развития конструктивности педагогического общения в поликультурной образовательной среде».

Дидактическое оснащение, электронные ресурсы

Рабочая тетрадь слушателя курсов повышения квалификации с разноуровневыми заданиями, тематические кейсы, проблемные вопросы, ситуации и задания, информационные источники развивающего и личностно-ориентированного характера.

Дополнительный материал (самообразование)

1. Августова, Р. Т. Говори! Ты это можешь [Текст] : книга для родителей / Р. Т. Августова. – М.: Изд-во «Олимп»: Изд-во «АСТ», 2002.
2. Жиянова, П. Л. Как сделать, чтобы ребенок захотел заговорить? [Текст] / П.Л. Жиянова // Синдром Дауна. XXI век», №2, 2011 г, с. 33-35.
3. Климонтович, Е. Ю. Увлекательная логопедия: пособие по развитию речи [Текст] : методическое пособие / Е. Ю. Климонтович. – М.: Центр лечебной педагогики, 2010.
4. Леонгард, Э. И. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье [Текст] : методическое пособие / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова. – М.: Просвещение, 1991.
5. Малышева, Т. Н. Активизация речи детей с РДА на основе глобального чтения [Текст] : методическое пособие / Т. Н. Малышева. – Вологда, 2000.
6. Хайдт, К. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития [Текст] : пер. с англ. : Ч. 1-3 / К. Хайдт [и др.]. – М.: Теревинф, 2012.

ПРИЛОЖЕНИЯ

СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКТА

**Права особого ребенка в России:
как изменить настоящее и обеспечить достойное будущее
(Руководство для родителей, социальных адвокатов
и работников системы образования и сферы реабилитации)**

Настоящее руководство продолжает серию книг, обобщающих опыт правовой группы Центра лечебной педагогики (Москва). Читатель узнает о том, как в рамках существующего законодательства реализовать права детей с нарушениями развития, чтобы они получили образование, профессию, работу – все, что нужно для достойной жизни. Книга предназначена, с одной стороны, родителям – чтобы они не только научились отстаивать права своих детей, но и смогли воспользоваться полученным опытом для организации их подростковой и взрослой жизни. С другой стороны, руководство принесет пользу специалистам, работающим с детьми, и работникам всей социальной сферы – людям, чье безразличие к судьбам особых детей и профессиональные знания помогут изменить положение этих детей в России. Книга поможет юристам – быстро войти в курс хитросплетений российского социального законодательства и правоприменительной (в том числе, судебной) практики в этой сфере. И наконец, она будет полезна заинтересованным законодателям – они увидят, как и в каких местах надо доработать законы, чтобы обеспечить людям с особыми потребностями нормальный жизненный путь.

*Электронную версию книги можно найти в правовом разделе сайта «Особое детство»:
<http://www.osoboedetstvo.ru/rights/idprav-t/prt-001.html>.*

**Электронный тренажер для родителей:
реализация права особого ребенка на образование и реабилитацию**

В Центре лечебной педагогики (Москва) разработан электронный тренажер для родителей – интерактивное практическое руководство по реализации права особых детей на образование и реабилитацию; тренажер размещен на сайте «Особое детство» в разделе «Правовая защита»: osoboedetstvo.ru/rights.htm. Тренажер поможет родителям выбрать эффективное правовое поведение в различных конкретных ситуациях, связанных с реализацией права особого ребенка на образование и реабилитацию. Работники сферы образования, медицины и социальной защиты, представители различных ветвей власти перестанут быть для родителя «непримиримыми оппонентами», а взаимодействие с ними превратится из героической борьбы – в плодотворное сотрудничество на благо ребенка. Обе стороны, изучив тренажер, откроют для себя много интересного...

Электронные консультации по вопросам реабилитации и образования детей с нарушениями развития можно получить по адресу pravo@osoboedetstvo.ru, либо на форуме в правовом разделе сайта «Особое детство» osoboedetstvo.ru/rights.htm.

**Карта динамического наблюдения,
составленная на основе «Portage Guide to Early Education»**

....., г.р.
 Диагноз:

	Месяц, год	Месяц, год	Месяц, год
I. Социализация			
1. Социальная ситуация			
2. Развитие эмоционально-волевой сферы			
3. Игровая деятельность			
4. Особенности поведения ребёнка			
5. Особенности взаимодействия с детьми и взрослыми			
II. Двигательные навыки:			
- Удерживает голову			
- Поворачивается			
- Сидит			
- Ползает			
- Стоит			
- Ходит			
- Бегает			
- Прыгает			
- Мелкая моторика рук, в том числе графические навыки			
- Описание других характеристик движения (темп, баланс, тонус, парезы, параличи, гиперкинезы, тремор, мануальные предпочтения и т.д.)			
III. Сенсорная сфера: особенности восприятия			
Зрение: (физическое, фиксация взгляда, протслеживание, опто-моторная координация)			
Слух:			
Чувствительность:			
IV. Речь и коммуникация:			
1. Импрессивная сторона речи:			
2. Экспрессивная сторона речи:			
3. Коммуникативная функция речи:			
- речевая активность			
- особенности речевого общения с окружающими			
V. Познавательные способности:			
1. Использование (принятие) помощи при выполнении заданий			

	Месяц, год	Месяц, год	Месяц, год
VI. Самообслуживание:			
Заключение:			
Рекомендации:			
Занятия на текущий момент:			
План работы:			

Специалисты: _____

Рекомендуемая форма заключения по итогам психолого-педагогического обследования

Фамилия, имя ребенка, возраст

Дата заполнения

I. Субъективная оценка.

- Оценивает место и время.
- Ориентировка в месте и времени.
- Ориентировка в семье.
- Эмоциональная адекватность.
- Заинтересованность в результате.
- Мотивированность.
- Оценивает ошибки.
- Нейродинамические особенности (скорость, темп, ритм).

II. Двигательная сфера.

- Расторможенность – заторможенность.
- Мелкая моторика.
- Координация (двигательная, зрительно-двигательная).
- Выполнение последовательности движений.
- Состояние мышечного тонуса (при выполнении заданий).
- Мануальные предпочтения (пишет, рисует, берет, жесты, выполняет задания).
- Крупная моторика.
- Ходит, ползает, сидит, стоит.
- Передвигается с помощью.

III. Сенсорная сфера.

- Слух.
- Зрение.
- Тактильная сфера.

IV. Зрительная сфера.

- Узнает реальные предметы.
- Узнает предметы на картинках.
- Узнает зашумленные, наложенные изображения.
- Узнает цвета.
- Узнает символы (цифры, буквы).

V. Речь.

Понимает обращенную речь (в бытовой ситуации, в полном объеме).

Устная речь:

- уровень речи (звук, слово, фраза – ее характеристики);
- звукопроизношение;
- повторение;

- наличие связного высказывания;
- рассказ – по картинке, о себе.

Письмо:

- уровень (буква, слог, слово, фраза);
- характер ошибок;
- диктант;
- списывание;
- самостоятельное письмо.

Чтение:

- уровень автоматизации;
- характер ошибок;
- понимание.

VI. Память.

Слухо-речевая:

- объем;
- порядок элементов;
- стихотворение;
- тормозимость;
- стойкость.

Зрительная:

- объем;
- порядок элементов;
- тормозимость;
- стойкость.

Соотношение зрительной и слухо-речевой памяти.

VII. Пространственная сфера.

Координатные представления (право – лево, верх – низ, зеркальность)

Оценка размеров, расстояний.

Соотношение элементов целого.

Умение двигаться в пространстве.

VIII. Интеллект.

Выполнение заданий в соответствии с возрастом.

IX. Программирование и контроль деятельности.

Серийная организация.

Планирование деятельности.

Планирование поведения.

Оценка результата, умение исправить ошибку.

X. Счет.

Числовой ряд.

Порядок и количество.

«Много» – «мало», сравнительные степени.

Выполнение счетных операций.

Решение задач.

XI. Характеристика деятельности.

Выполняет:

- совместно – самостоятельно;
- во внешнем плане – во внутреннем;
- развернуто – свернуто.

Принимает помощь.

Модели социализации

В процессе социализации личность приобретает опыт взаимодействия с миром, рефлексируя отношения к себе и своим действиям, усваивая типичные модели взаимодействия, транслируемые другими, а также социальные стереотипы и установки, принятые в референтной микросреде, человек как субъект жизнедеятельности формирует индивидуальную модель взаимодействия с миром для себя, обозначает свое субъективное пространство жизни и собственную субъектную позицию в отношении мира и всего в нем происходящего. В рамках этих смысловых моделей выстраивается и отношение человека к содержанию, возможности использования собственной компетентности и необходимости аутопсихологической деятельности, направленной на саморазвитие. Подобные типизированные модели нашли свое отражение на разных ступенях познания взаимоотношений Человек – Мир. Анализ показывает, что в философии, психологии, художественной литературе разными средствами описываются несколько таких моделей.

Первая охватывает *отношение человека к Миру как таинственному, непознаваемому, угрожающему и непредсказуемому*. В индивидуальной психологической реальности Мир наделяется качествами «злого монстра», всегда готового нанести вред – *«Монстр»*. Возникнув в результате деструктивных программ воспитания и негативного раннего опыта взаимодействия, в дальнейшем данная установочная схема побуждает человека к деструкции различного рода: немотивированной агрессии, антисоциальной активности, искаженному восприятию действий других, неверному толкованию реальных событий; формированию фантомного сознания; разрушительному поведению в плане наказания других, за якобы причиняемое ими зло, развитию параноидального синдрома, конфликтности, устойчивому превалированию экстрапунитивных реакций в ситуациях фрустрации.

В основе второй лежит *представление о мире как «вещи в себе», «закрытой книге»*, здесь знания о мире примитивны, и сама потребность в познании сути вещей, их многообразия и многофункциональности снижена. Взаимодействие строится здесь по упрощенному, утилитарному типу, отвергается необходимость активности, направленной на поиск экзистенциальных смыслов бытия. Это порождает закрытость сознания. Оценка ситуаций жизнедеятельности и реагирование в ней осуществляются на уровне стереотипов, раз и навсегда освоенных алгоритмов. Начиная от агностиков до сегодняшнего дня, эта идея находит свое отражение в науке и искусстве. В качестве детерминант, порождающих подобный тип отношения к миру и восприятию его, можно выделить превалирование утилитарных стереотипов взаимодействия с предметным миром, природой и миром людей, недостаточный уровень развития необходимых компетенций у взрослых, участвующих в построении обучающих интеракций, игнорирование интерпретационных методов воспитания, предпочтение аксиом, долженствований и констатаций, упрощение ситуации развития, стремление взрослых свести общение до функционально-ролевого уровня. Как результат, развивается зачастую нерелексированное противоречие между индивидуальным образом мира, ограниченным и фрагментарным, и реальным многообразием бытия. На этапе взрослости такая модель затрудняет достижение компетентности и становится барьером на пути к «акме». Здесь включаются психологические защиты, прежде всего такие, как упрощение, игнорирование, избегание; актуализируется мотивация избегания.

Модель «Дистанция» включает представление человека о том, что его потребности и заботы о тех, кто принадлежит к некому большому Миру, далеки друг от друга. В основе здесь лежит система установок «Мы – Они», что побуждает дистанцироваться от социально-политических, социально-экономических и социально-психологических проблем современного мира, уходить от социальной активности. Такая позиция – результат социальной незрелости, низкого уровня социальной компетентности. Резкое разделение окружающей среды на микромир и Мир позволяет игнорировать общие ценности, порождает двойную мораль, снижает уровень притязаний личности и побуждает ее действовать на уровне дефицитарных мотивов,

что, в конечном счете, затрудняет акмеологическое развитие. В основе разновидностей этой модели лежит представление о «Человеке-винтике».

Модель «Дуэль» отражает представление о взаимоотношениях с Миром как об арене борьбы, главными ценностями являются победа, соперничество, успех. Человек находится постоянно в состоянии психологической готовности бросить вызов, зачастую, принимающий гротескные формы: эпатаж, азартные игры, экстремальные виды спорта. В свою очередь, ситуации личного, профессионального и социального бытия оцениваются как ситуации вызова. Данная модель является также отражением проблем, возникающих в процессе социализации личности как результат фрустрации потребности в самореализации и персонализации в сферах жизни, имеющих для личности сверхценность. Описываемая модель может рассматриваться как отражение кризиса компетентности, который у зрелой личности выражается в двух альтернативных формах: недостаточная компетентность для выполнения круга жизненно значимых задач; избыток компетентности для решения задач, продуцируемых актуальным жизненным пространством человека. Например, в ситуациях, когда человек перерастает свой социальный и профессиональный статус. При недостаточном развитии аутопсихологической компетентности возникает стагнация, и могут развиваться деструктивные тенденции развития. Очевидно, с этим связаны такие разноплановые явления, как синдром лишнего человека, болезни власти. Акмеологическое развитие здесь характеризуется быстрыми подъемами и спусками, что может приводить к формированию «комплекса Сизифа» и существенно затруднять прогрессивное конструктивное развитие.

Пятая **модель «Клондайк»** охватывает отношение к миру как средоточию различных благ, которые предназначены только для данного субъекта. В основе этой модели лежат эгоцентризм и «комплекс Нарцисса», сформировавшиеся в результате превалирования тактики гиперопеки в процессе социализации, транслирования неадекватного уровня притязаний со стороны других людей и факторов внешнего и субъективного порядка. В контексте благоприятных ситуаций жизнедеятельности возможно акмеологическое развитие, при неблагоприятных обстоятельствах возникает комплекс вынужденной беспомощности, актуализируются психологические защиты, происходит псевдоперсонализация, формируются неконструктивные способы доказательства компетентности, отрицательная Я-концепция, заниженный уровень притязаний, отказ от проектирования карьеры, в основе активности лежит дефицитарная мотивация.

В основе шестой **модели «Фараон» или «Человек – бог»** лежит система убеждений в собственной исключительности, всемогуществе, праве оценивать, управлять, контролировать. Эта модель, как и другие, формируется в результате сложного переплетения внешних и внутренних действий факторов в процессе социализации и воспитания. Наиболее интересный анализ этого процесса представлен в работах Э. Фромма. В своей ярко выраженной форме эта модель в качестве результата акмеологического развития видит власть, управление, контроль, обладание. В истории развития человечества существует множество примеров воплощения этой модели в профессиональном, личностном и социальном бытии субъекта. Необходимо отметить, что эта модель как регулятор активности может продуцировать как уникальные программы саморазвития и самотворчества, так и деструктивные социальные программы, направленные на завоевание бесконечной власти над другими. Здесь возникает вопрос этического отношения к развитию и использованию психологической компетентности как условия и способа акмеологического развития. Такая модель становится препятствием на пути акмеологического развития человека и требует коррекции в рамках акмеологической поддержки личного и профессионального развития, как и все предыдущие.

И, наконец, седьмая **модель «Я в Мире – Мир во мне»** выражает гармоничность отношений Человек – Мир, модус бытия и трансцендентальность человека. Именно эта модель рассматривается как идеал в гуманистически ориентированных психологических теориях, когда «акме» отдельного человека вносит прогрессивный вклад в развитие коллективного «акме». Развитие данной модели заложено в качестве цели многих современных психологических и

акмеологических характеристик. Учитель как транслятор смыслов, ценностей, идеалов, моделей взаимоотношения с миром несет социальную ответственность за их содержание. И его акмеологическое развитие непосредственно оказывает влияние на возможность и направление акмеологического развития учащихся. Это ставит задачу совершенствования аутопсихологической активности субъекта педагогической деятельности.

В отечественной психологии уровень развития аутокомпетентности связывается с функциональной зрелостью личностных новообразований, что находит свое отражение в гармонизации мировоззренческих установок, адекватности самооценки, самопринятия, направленности на успех, высоком уровне притязаний и выраженной мотивации достижений, а также в повышении социально-перцептивной и общей коммуникативной компетентности, развитии социального интеллекта.

Источник: Щербакова, Т. Н. Психологическая компетентность учителя [Текст] : монография / Т.Н. Щербакова. – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. – 160 с.

Пример психолого-педагогической характеристики

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение (Название)
ФИО, дата рождения 26.12.2007.

Особенности поведения. Девочка стереотипна в поведении, любое изменение в привычном ритме занятия вызывает протест. Очень бурно и негативно реагирует на новые темы и формы занятий, особенно на музыку (закрывает уши руками). Часто повторяет фразы, носящие стереотипный характер и не имеющие отношение к происходящему в данный момент, разговаривает сама с собой. Избегает длительного контакта глаз. Отсутствует желание вступить в контакт с другими детьми, интерес и активность других детей пассивно игнорирует.

Особенности развития. В двигательной сфере следует отметить угловатость движений, порывистость. Во время занятия совершает стереотипные движения с посторонними предметами (веревочки, нитки). Стереотипными движениями, как правило, поглощена, возвращается к ним в любой удобный момент. Легко запоминает ритмичные упражнения (пальчиковые игры). Занятия с мелкими предметами такими, как мозаика, пазлы провоцируют состояние погружения, девочка долго и монотонно может перебирать предметы. Моторика не соответствует возрастной норме, способна нарисовать круги, линии. Цифры и буквы получаются угловатыми, из пластилина может слепить простые фигуры (колобок, колбаска).

Произвольное внимание развито слабо, девочке сложно сосредоточиться на учебной или игровой деятельности, закончить задание или игру. Инструкции взрослого воспринимает не с первого раза, часто бывает погружена в собственные переживания, при этом не замечая окружающих.

У ребенка достаточно большой словарный запас, но речь «цитатная», производит неестественное впечатление, свойственны копирования тона голоса, эмоций близких людей. Вызывает сложности употребление личного местоимения «Я». В игровой деятельности в последние 7 месяцев стали появляться элементы сюжетно-ролевых игр, но по стереотипному сценарию, нарушение которого вызывает состояние тревоги.

Актуальный уровень развития учебных навыков. Умеет читать, знает счет до 10, производит операции сложения и вычитания, но только с использованием наглядного материала. Знает геометрические формы, цвета. Сложности возникают при составлении описательного рассказа по рассматриваемой картинке, по вопросам педагога.

Социально-бытовые навыки не соответствуют возрастной норме. Ребенок пользуется туалетом, моет руки самостоятельно, одевается и обувается с помощью взрослого. В ситуации

общего чаепития присаживается к столу, очень избирательна в еде, ест медленно, обнюхивая еду, прежде чем взять в рот. Девочка плохо переносит состояние физического дискомфорта (расчесывает тело при некомфортной одежде), брезглива, если в занятии присутствует песок, глина, растения может отказываться притронуться.

В особенностях эмоционально-волевой сферы следует отметить высокую тревожность (особенно ярко проявляется при нарушении стереотипных программ поведения), избирательность в контактах, самоагрессию (щиплет лицо до появления синяков и ранок).

В целом, развитие ребенка не соответствует возрастной норме, необходима индивидуальная и групповая коррекционно-развивающая работа.

Характеристика подготовлена

А.В. Кичак,

старшим преподавателем кафедры психологии ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО

Рекомендации педагогам к взаимодействию и проведению занятий с детьми, имеющими нарушения поведения и общения

Составитель:

А.В. Кичак,

старший преподаватель кафедры психологии ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО

1. Следите за тем, чтобы ваша речь всегда была простой и конкретной. Выражайте свою точку зрения меньшим количеством слов, когда это возможно. Избегайте словесных перегрузок.
2. Повторяйте инструкции и контролируйте понимание. Используйте короткие предложения для того, чтобы сделать инструкции максимально понятными.
3. При выполнении инструкции необходимо использовать последовательно этапы подсказки: визуальная и вербальная; моделирование; физическая подсказка.
4. Избегайте сарказма. Избегайте использования идиом.
5. Избегайте абстрактных понятий по мере возможностей. Когда абстрактные понятия необходимо использовать, подключайте также визуальные сигналы такие, как жесты или написанные слова, для того чтобы объяснить абстрактное понятие альтернативным способом.
6. Предоставляйте выбор. Выбор должен быть ограниченным. Количество альтернатив постепенно нарастает. (Сначала предоставляем выбор из 2, потом из 3 альтернатив и т.д.)
7. Обеспечьте очень четкую структуру обучения и составьте постоянный визуальный распорядок дня, в течение которого обязательно выделите время на игру (перемена).
8. Всегда заранее предупреждайте ребенка об изменениях в привычных процедурах и распорядке дня или о смене деятельности.
9. Обучайте ребенка понятию «закончено», когда заканчиваем любой процесс (формируем навык саморегуляции).
10. Уделяйте внимание эмоциональному развитию ребенка в процессе всей работы. Учите называть, дифференцировать и отреагировать эмоции в группе.
11. Не воспринимайте грубое или агрессивное поведение на свой счет. Мишень для гнева ребенка не всегда связана с источником его гнева.
12. Иногда стресс вызывает чувство потери контроля. Когда это происходит, ребенку может пригодиться наличие "безопасного места" или "безопасного человека", потому что зачастую стресс можно смягчить только путем физического устранения стрессового события, человека или окружения.
13. Избегайте перестимуляции. Минимизируйте или удалите предметы, которые слишком значимы для ребенка.

14. Постарайтесь подбирать такие занятия, которые каким-то образом пересекаются с интересами ребенка.
15. Позволяйте ребенку на первых этапах адаптации избегать некоторых видов деятельности, которые он может не понять, или которые ему не нравятся.
16. Изредка разрешайте ребенку доступ к некоторым формам навязчивого (обсессивного) поведения в качестве вознаграждения за приложенные усилия.
17. Используйте различные методы презентации информации: визуализация, физическая подсказка, моделирование сверстниками.
18. Учитывайте сенсорные возможности ребенка и развивайте их. Не забывайте, что «нормальный» для вас уровень раздражителей (шума, визуальных стимулов) может быть слишком большим или слишком незначительным для визуального и аудиального восприятия.
19. Установите границы пространства обучения. Это может быть визуальное расписание, индивидуальные коробочки для заданий, зонирование рабочего стола на выполненные и невыполненные задания.

Коммуникативная компетентность и профессиональная деятельность учителя

Профессиональная педагогическая деятельность учителя лежит в событийном пространстве взаимодействия «учитель – ученик», именно здесь реализуются, обретают свою конкретику образовательные, воспитательные и коррекционно-развивающие проекты. В профессиональной деятельности учителя оказание психологической поддержки ученику как партнеру общения важная составляющая педагогического успеха на уроке русского языка.

Важное значение имеет возможность транслирования учителем конструктивного речевого поведения, что является залогом развития коммуникативной компетентности обучающегося и продуктивного освоения русского языка. В психологии под коммуникативной компетентностью понимают сложную личностную характеристику, включающую коммуникативные способности и умения, психологические знания в области общения, свойства личности, психологические состояния, сопровождающие процесс общения.

Характеристики коммуникативной компетентности: поведение должно соответствовать контексту взаимодействия, связанному с характером отношения участников, для успешного достижения компетентных взаимоотношений требуется знание принципов и правил общения и адекватных способов их реализации. Успешность в общении зависит от способности человека использовать эти ресурсы для адаптации в коммуникативной среде и одновременного сохранения своей индивидуальности.

Таким образом, коммуникативная компетентность может рассматриваться как способность конструировать и творчески преобразовывать как ситуацию общения, так и собственную внутреннюю и внешнюю активность, направленные на позитивное экспериментирование в интерактивном пространстве.

Коммуникативная компетентность связывается с психологической готовностью к преодолению препятствий, возникающих в процессе общения. Здесь важно насколько субъект способен осознать характер затруднений, различить и персонифицировать их, ассоциировать с ранее пережитым в личном опыте общения. Показателем коммуникативной компетентности выступает также способность использовать внутренние ресурсы для нейтрализации и компенсации негативных эффектов, возникающих при взаимодействии.

Здесь эффективность предполагает наличие у субъекта способности анализировать и давать адекватную оценку ситуации общения; выдвигать цель взаимодействия и конструировать систему оптимальных способов ее достижения, а также регулировать, контроли-

ровать и преобразовывать ход коммуникативной активности. Немаловажную роль играет знание законов, принципов и правил построения оптимального языкового сообщения, а также умение быстро и правильно ориентироваться в разнообразных ситуациях общения.

Коммуникативная компетентность предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами общения на языке. В последнее время отдельно исследуется вербальная компетентность как составляющая коммуникативной компетентности. Проблема состоит в том, что люди, принадлежащие к различным социальным, этническим, профессиональным и возрастными группам, при отсутствии должного уровня развития вербальной компетентности на смысловом и эмоциональном уровне, остаются закрытыми к посылаемым друг другу сообщениям.

О.М. Орлов считает, что коммуникативная компетентность включает речеведческие знания, а также речетворческие умения. Достаточный объем речетворческих знаний дает представление о языке в различных ситуациях общения, протекающих в разнообразных условиях. Важна также способность словообразования и генерирования мыслей на языке общения (навык речепроизводства). Высокий уровень развития речетворческих умений обеспечивает результативность в общении, адекватность понимания и построения различных типов текстов, эффективность использования различных языковых средств (М.А. Брандере, Н.А. Бурвикова, Т.А. Дридзе, М.А. Гвенцадзе).

Коммуникативная компетентность связана с семантизацией своего поведения для других в интерперсональном опыте. Именно способность донести смысл своих действий в ситуации общения партнеру становится залогом взаимопонимания и обеспечивает субъекту чувство удовлетворенности собой как субъектом социального партнерства. В конечном счете, высокий уровень коммуникативной компетентности обеспечивает успешность в социуме и, соответственно, повышает самоуважение человека, напротив низкая коммуникативная компетентность коррелирует с повышенной стрессоуязвимостью, фрустрированностью и тревогой (А.С. Кондратьева, Г.А. Ковалев).

Коммуникативная компетентность, таким образом, заключается в системном владении когнитивными, эмоциональными и моторными способами реализации активности в коммуникативных ситуациях, где используется знание языка. Она включает мотивационный, когнитивный, личностный и поведенческий компоненты. Мотивационный компонент образуют потребности в освоении языка, мотивы, смысловые установки «быть успешным» партнером взаимодействия, а также ценности общения и цели. К когнитивному компоненту относятся социальное восприятие, воображение и мышление; социально-перцептивные схемы, когнитивный стиль, а также рефлексивные, оценочные и аналитические способности. В качестве личностной составляющей выступают смыслы, образ другого как партнера взаимодействия, социально-перцептивные способности, личностные характеристики, образующие коммуникативный потенциал личности. На поведенческом уровне это индивидуальная система оптимальных моделей языкового поведения, а также субъективного контроля коммуникативного поведения.

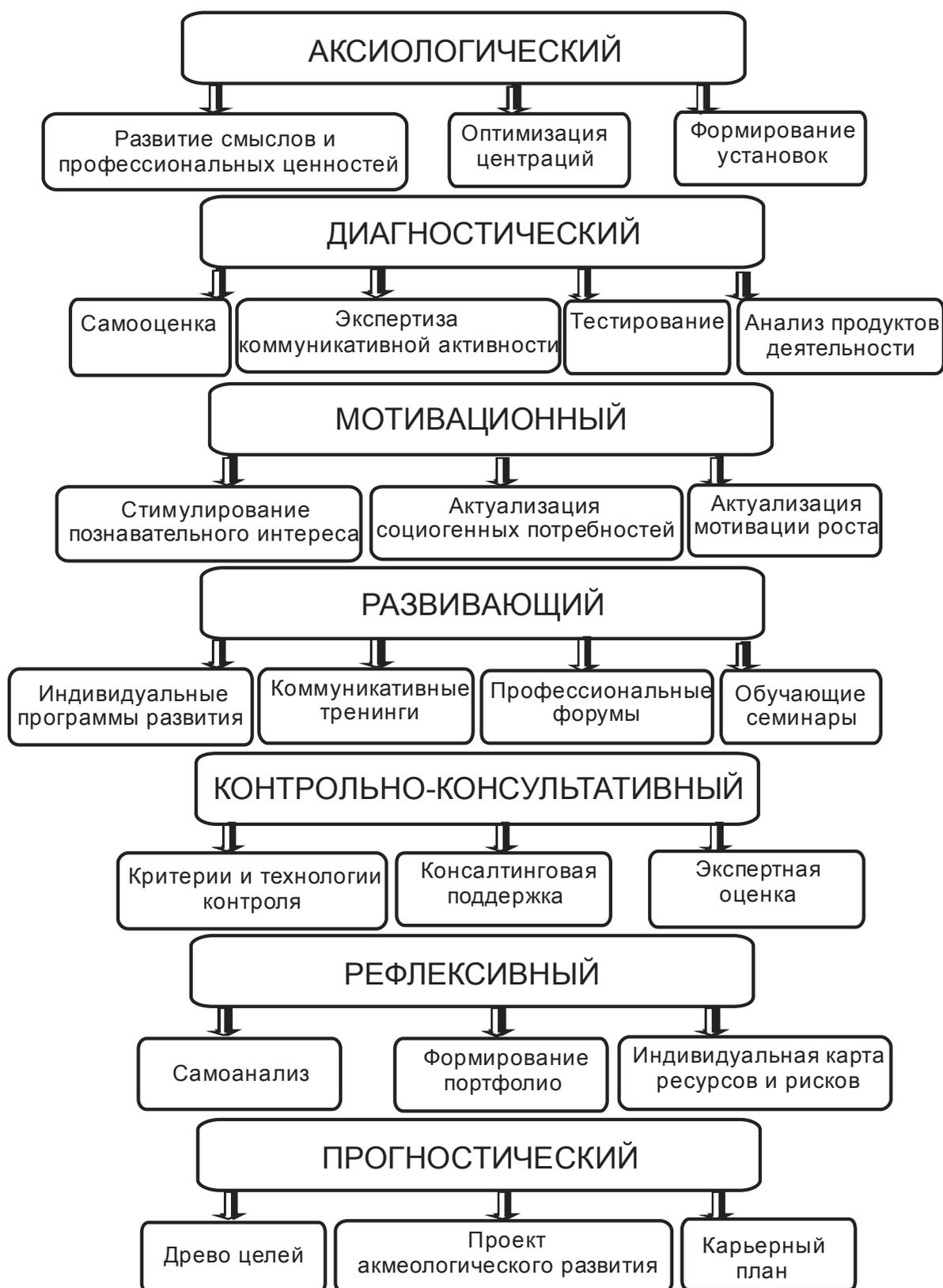
В системе компонентов коммуникативной компетентности рассматривают знания, умения и навыки, обеспечивающие эффективное протекание коммуникативных процессов, коммуникативную направленность, коммуникативные способности, коммуникативную информированность и индивидуальный стиль общения. В процессе обучения языку могут возникать психологические барьеры, проявляющиеся в негативных эмоциональных переживаниях, выражающиеся в ограничении возможностей субъекта и препятствующие построению эффективного процесса общения и деятельности.

Психологические барьеры можно классифицировать по источнику возникновения: психофизиологические, информационные, оценочные, эмоциональные и смысловые.

Источник: Щербакова, Т. Н. *Комплексная модель развития коммуникативной компетентности субъектов поликультурного образования: содержание, психологические технологии [Текст] : учебно-методическое пособие / Т. Н. Щербакова. – Ростов н/Д.: Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2019. – 156 с.*

Модель развития коммуникативных ресурсов (Р.Х. Малкарова)

Источник: Малкарова, Р. Х. Коммуникативный ресурс как акмеологический фактор профессионального развития учителя [Текст] : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Малкарова Рахима Хизировна; [Место защиты: Ростовский гос. ун-т]. – Ростов н/Д.: 2013. – 164 с.



Характеристика субъект-субъектных воспитательных отношений в педагогическом общении

1. Информационный обмен в педагогическом общении:

- Интенсивная обратная связь
- Я-высказывания
- Отражение чувств
- Отделение фактов от интерпретаций
- Открытые вопросы
- Проблематизация утверждений
- Убеждение как ведущий способ психологического воздействия

2. Взаимодействие в педагогическом общении:

- Кооперативность взаимодействия
- Ориентация на сотрудничество
- Договорные отношения
- Распределение ролей и обязанностей с учетом индивидуальных особенностей
- Использование продуктивного конфликта в целях развития отношений
- Групповое самоопределение
- Толерантность

3. Социальная перцепция в педагогическом общении:

- Опосредованность познания целями и задачами взаимодействия
- Дифференцированность перцептивных образов
- Амбивалентность восприятия
- Ориентация на познание актуальных эмоциональных состояний, интеллектуально-волевых процессов
- Объяснение причин поведения ситуационными факторами
- Эмпатия как ведущий механизм межличностного познания

4. Особенности технологии активного обучения как формы реализации субъект-субъектных воспитательных отношений

- Дискуссионный и игровой характер методов обучения
- Процессуальный, предварительный, взаимный, индивидуализированный контроль
- Рейтинговая оценка
- Полимодальные учебно-методические средства, имеющие в сравнении с традиционными средствами относительно малый объем, большую конкретность, а также учебно-групповой характер разработки и внедрения
- Функциональные средства наглядности педагога
- Кооперативные и составные педагогические формы

Коммуникативная компетентность и психологическая поддержка

Источник: Щербакова, Т. Н. Комплексная модель развития коммуникативной компетентности субъектов поликультурного образования: содержание, психологические технологии [Текст] : учебно-методическое пособие / Т. Н. Щербакова. – Ростов-на-Дону: Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2019. – 156 с.

Психологическая поддержка обучающегося как партнера общения – важная составляющая педагогического успеха в поликультурном образовании. Успешность адаптации в коммуникативной среде зависит от способности и возможности субъектов образования использовать мотивационные, интеллектуальные и личностные ресурсы.

В психологии под коммуникативной компетентностью понимают сложную личностную характеристику, включающую коммуникативные способности и умения, психологические знания в области общения, свойства личности, психологические состояния, сопровождающие процесс общения. Психологи связывают коммуникативную компетентность с расширением тезауруса поведенческих паттернов, обеспечивающих успешность в общении, с освоением различных способов и средств управления ситуацией общения и способностью формировать гибкие модели поведения в конкретных ситуациях с оптимальным использованием языковых средств.

Коммуникативная компетентность связана с ценностным, творческим потенциалом субъектов общения и их способностью поддерживать открытые, развивающие межличностные отношения, обеспечивающие возможность личностного роста каждого, с развитием субъективного контроля, формированием позитивного образа мира, установок на успех, с умением конструировать позитивную реальность взаимодействия. Успешность в общении зависит от способности использовать эти ресурсы для адаптации в поликультурной коммуникативной среде и одновременно сохранения своей индивидуальности.

Каждая социокультурная речевая среда вырабатывает собственный репертуар речевых жанров, который составляют наиболее востребованные во взаимодействии их типы, именно они могут стать предметом освоения в ходе повышения речевой культуры обучающегося как субъекта социального и профессионального взаимодействия.

Коммуникативная компетентность связана с продуктивным конструированием сообщений для других, именно способность педагога конструировать сообщения и коммуникативные действия в ситуации общения являются залогом взаимопонимания в поликультурном образовании и обеспечивают развитие обучающегося как субъекта социального партнерства. В конечном счете, высокий уровень коммуникативной компетентности влияет не только на успешность обучения, но и повышает мотивацию дальнейшего развития, напротив низкая коммуникативная компетентность продуцирует тревожность и становится барьером для освоения материала.

Коммуникативная компетентность педагога операционализируется в успешных конструктивных актах межличностного взаимодействия; чувстве собственной компетентности; умении гибко и адекватно динамично трансформировать ситуацию общения, собственную коммуникативную активность. Одним из проявлений коммуникативной компетентности выступает ориентация на поддержку обучающегося как партнера взаимодействия, его позитивного самоотношения. Это важная составляющая педагогического успеха на уроке и вне его.

Анализ педагогической практики показывает, что учителя в поликультурной образовательной среде испытывают коммуникативные проблемы следующего характера:

- затруднения в создании позитивной установки на взаимодействие в процессе обучения;
- недостаточный уровень сформированности социально-перцептивных умений;
- недостаток гибкости в ситуациях педагогического общения;
- проблемы самоконтроля коммуникативного поведения;
- недостаточный уровень конфликтной компетентности;

– затруднения в когнитивной пристройке к понятийному пространству обучающихся-билингвов.

В данном контексте для учителя важна личностная составляющая коммуникативной компетентности, включающая определенную совокупность индивидуальных качеств: высокая мотивация на успешную коммуникацию, эмпатийность, эмоциональная стабильность, устойчивость самооценки, позитивная «Я-концепция», конгруэнтность, гибкость, креативность, рефлексивность, любознательность, инициативность, высокий коммуникативный контроль. Большое значение имеют используемые средства общения, репрезентативные системы вместе с ключами доступа к ним (уметь слушать, видеть, понимать), искусство обратной связи, технологии и техники воздействия на обучающегося. Таким образом, в структуре коммуникативной компетентности выделяются коммуникативная направленность, коммуникативные способности, коммуникативная информированность и индивидуальный стиль общения.

В современной психологии рассматривается акциональный аспект коммуникативной компетентности, связанный с осознанием специфики среды протекания активности и возможностями трансформировать её характеристики, значимые для достижения целей совместной деятельности, а также презентировать свои мотивы, желания, интересы и действия таким образом, чтобы они стали определенно ясными для партнера. Это важные позиции в обеспечении успешной социализации обучающихся в поликультурной среде. Очевидно, что данный аспект связан с уровнем развития целого ряда индивидуальных качеств субъекта мотивационного, смыслового, субъективного и поведенческого порядка.

Значительно повышает эффективность учителя в общении с классом в поликультурном образовательном пространстве способность контролировать свое поведение, быть конгруэнтным в общении, управлять динамикой разворачивающейся коммуникации и интеракции, произвольно фокусировать внимание на отдельных социально перцептивных сигналах.

Поддерживающие, эмоционально теплые и безопасные отношения между учителем и обучающимися способствуют развитию их коммуникативной компетентности.

Критерии оценки коммуникативного компонента универсальных учебных действий (УУД) и типовые задачи

Общий уровень развития общения (предпосылки формирования УУД)		Три аспекта коммуникативной деятельности		
Базовые виды коммуникативных УУД (их содержание и функция)	<ul style="list-style-type: none"> – Потребность в общении со взрослыми и сверстниками; – владение определенными вербальными и невербальными средствами общения; – эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества; – ориентация на партнера по общению, умение слушать собеседника 	1. Коммуникация как общение (интеракция) Коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). Преодоление эгоцентризма в пространственных и межличностных отношениях	2. Коммуникация как кооперация Коммуникативные действия, направленные на кооперацию, т.е. согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности	3. Коммуникация как условие интериоризации Речевые действия, служащие средством коммуникации (передачи информации другим людям), способствуют осознанию и усвоению отображаемого содержания
Основные критерии оценивания		– Понимание возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет	– Умение договариваться, находить общее решение, аргументировать свое	– Рефлексия своих действий как достаточно полное отображение пред-

Общий уровень развития общения (предпосылки формирования УУД)		Три аспекта коммуникативной деятельности		
		или вопрос; – ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение другой точки зрения; – понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору, учет разных мнений и умение обосновать свою позицию	предложение, убеждать и уступать; – способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов, взаимоконтроль и взаимопомощь в процессе выполнения задания	метного содержания и условий осуществляемых действий, способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; – умение с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности

Классификация методов активного обучения



Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть: проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы, как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровых и неигровых методов.

Психолого-педагогические аспекты подготовки к школе детей с эмоционально-волевыми нарушениями

А.В. Кичак,

старший преподаватель кафедры психологии ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО

Проблема обучения и социализации детей с нарушениями поведения и особенностями развития эмоционально-волевой сферы является актуальной сегодня.

Дети данной категории характеризуются проблемным поведением, испытывают выраженные трудности при адаптации к новой ситуации и нуждаются в целенаправленной помощи и специальном обучении социальным нормам и правилам. Основная сложность в обучении и воспитании ребенка с нарушениями эмоционально-волевой сферы (аутизм, СДВГ, сенсорные нарушения) заключается в нарушении коммуникации, искажении развития и восприятия информации. Детей нужно специально и технологично обучать простым коммуникативным и социально-бытовым навыкам, тем, которые у обычных детей формируются неосознанно, как бы сами собой. Ребенка с эмоционально-волевыми и поведенческими нарушениями (аутизм, нарушения сенсорной интеграции, СДВГ) нужно готовить школе не только и не столько в сфере развития познавательной сферы, а в большей степени в сфере социальной адаптации. Обычные программы подготовки к школе направлены, в основном, на развитие познавательной сферы – усвоение новых знаний, формирование умений и навыков. Это предполагает, что ребенок умеет сидеть за партой, слышать и выполнять инструкции педагога, справляться с огромным количеством впечатлений и сенсорных раздражителей. Дети с эмоционально-волевыми нарушениями всего этого не могут, невзирая даже на высокий уровень интеллекта. Опыт работы организации РГОО «Особые дети» показывает, что дети, прошедшие специальные программы подготовки к школе, весьма успешно проходят адаптационный период и становятся полноправными участниками образовательного процесса.

Профессиональный стандарт требует от педагога умения работать с разными группами детей, в том числе с детьми с ОВЗ. Для успешной интеграции детей в образовательное учреждение педагогу важно знать психологические особенности таких детей.

Дети с ОВЗ привыкают к изменениям сложнее, чем их нормативно развивающиеся сверстники. Так, адаптация к образовательному учреждению ребенка с нарушениями развития характеризуется рядом особенностей. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья очень быстро устает, его внимания может хватать не более чем на пять минут, а истощение проявляется в том, что он отказывается выполнять задание, нарушает установленные правила, не слышит инструкции педагога и демонстрирует неадекватные формы поведения. Сенсорные впечатления, получаемые из окружающей среды, могут быть избыточны, дети избегают прикосновений, работы с песком, красками, пластилином, очень ярко реагируют на звуки, цвета, запахи. Темп занятия может быть для ребенка слишком высоким, ребенок не успевает выполнять задания и реагировать на инструкции, или слишком низким, тогда возникают сложности с тем, чтобы подождать своей очереди, отложить на некоторое время выполнение своего желания. Процесс адаптации также характеризуется большим количеством впечатлений, которые ребенку нужно обработать или проигнорировать.

Ребенок с особыми потребностями, находясь в группе сверстников, требует особого подхода и внимания со стороны педагога. Успешно организовать и провести развивающее занятие в интегративной группе, с учетом психологических особенностей детей с ОВЗ, педагогу поможет знание определенных методических приемов. Реализуя проект «Подготовка к школе детей с эмоционально-волевыми нарушениями», специалисты РГОО «Особые дети» определили ряд правил, выполнение которых поможет взрослому повысить эффективность работы с ребенком.

Объясняя материал или инструкцию, задействуйте разные каналы восприятия – не только слуховой, но визуальный и кинестетический. Используйте иллюстрации, видеофрагменты, визуальные подсказки. Излагая новый материал, преподнесите его в небольших количествах,

«по шагам», давая воспитаннику возможность обыграть и осмыслить каждый шаг после объяснения. Форма подачи информации должна быть алгоритмичной, четкой.

Обращайтесь с детьми с задержкой в развитии так же, как и с их сверстниками, обсуждайте с ними те же темы, однако будьте готовы повторить несколько раз. Дети с нарушениями в развитии часто не понимают образных выражений, намеков, поэтому при общении используйте доступный язык, выражайтесь точно и по делу, избегайте словесных штампов. Вступая во взаимодействие с ребенком, нужно адекватно оценивать его реальный «эмоциональный» возраст. Необходимо помнить о том, что он легко пресыщается даже приятными впечатлениями.

Для подкрепления желательного поведения используйте вербальные поощрения, хвалите ребенка не только за результат, а также за участие и внимание. Важно ориентироваться на позитивное поведение – свести к минимуму наказания за невыполнение правил, игнорировать незначительные поведенческие нарушения. Составляя план занятия, учитывайте навыки и умения детей, создавая ситуацию успеха. Однако, в случае недопустимого поведения нужно использовать меры вмешательства, заранее разработанные и согласованные с психологом, родителями. Повышая свою профессиональную компетентность, педагог должен осваивать знания об изменениях в поведении, которые предупреждают о необходимости применения медикаментозных средств или указывают на переутомление учащегося с ограниченными возможностями здоровья.

Важное значение имеет установление границ пространства обучения, у детей часто возникают проблемы со сменой окружающей среды или с хаотичным пространством. Можно разместить физические признаки установленного пространства на полу, например, коврики для каждого ребенка, где он сможет играть, очерченный лентой квадрат для зоны чтения, ограниченное пространство на рабочем столе. Избегайте беспорядка на рабочем столе, избыточного количества игрушек, пособий, мелких деталей, это отвлекает внимание ребенка и вызывает нежелание справляться с заданием.

Создавайте предсказуемый график. Дети с нарушением поведения, эмоционально-волевыми нарушениями часто тревожны, им нужно знать, что ждать от каждого этапа дня. Повесьте на стену четко видимые аналоговые часы и приклейте на них изображения, которые будут показывать дневные занятия и время, когда ими будут заниматься. Обращайтесь к этим часам, упоминая время, когда какой деятельностью будете заниматься. Использование визуального расписания дает большие возможности для развития саморегуляции ребенка, осознанности поведения. Визуальное расписание – это набор карточек либо написанных слов, на которые ориентируется ребенок во время самостоятельного выполнения задания. Визуальное расписание может быть различного вида, но на начальном этапе это папка, на каждой странице которой расположена картинка или название той деятельности, которую ребенок должен выполнить. Оно может быть детальным, в котором расписано каждое действие, или более общим, включающее обозначения отдельных заданий.

Научите ребенка обращаться за помощью, обеспечьте такую возможность. Выполняя задание, дети часто не понимают, что и как они делают. Не ждите, пока деятельность ребенка станет хаотичной, вовремя помогите ему правильно организовать работу.

Детям с нарушениями поведения нельзя делать резкие замечания, говорить «не кричи», «не крутись», «не бегай», это еще больше повышает активность. Инструкции педагога, по возможности, должны носить характер предписаний, а не запретов. Так, «не крутись» можно заменить на «сиди ровно», а «не спеши» – «делай это медленно».

Критериями успешной адаптации и социализации ребенка с ОВЗ могут быть следующие изменения в поведении:

- соблюдение режимных моментов и выполнение основных правил поведения в образовательном учреждении;
- выполнение простой инструкции взрослого;
- проявление интереса к другим детям;
- участие в совместной деятельности со сверстниками, организованной взрослым;

- прекращение нежелательного поведения (агрессия, шум) по слову взрослого;
- использование речи или других методов коммуникации для общения с окружающими, выражения своих чувств и потребностей;
- проявление интереса к занятиям, игре, взаимодействию с другими людьми.

Последовательность работы над проектом по В.В. Гужееву

Стадия работы	Содержание работы на этой стадии	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
Подготовка	Определение темы и целей проекта	Обсуждают предмет с учителем и получают при необходимости дополнительную информацию. Устанавливают цели	Знакомит со смыслом проектного подхода и мотивирует учащихся. Помогает в постановке целей
Планирование	а) Определение источников информации; б) Определение способов сбора и анализа информации; в) Определение способа представления результатов (формы отчета); г) Установление процедур и критериев оценки результатов и процесса; д) Распределение задач (обязанностей) между членами команды	Вырабатывают план действий. Формулируют задачи	Предлагает идеи, высказывает предположения
Исследование	Сбор информации, решение промежуточных задач. Основные инструменты, интервью, опросы, наблюдения, эксперименты	Выполняют исследование, решая промежуточные задачи	Наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью
Результаты и/или выводы	Анализ информации. Формулирование выводов	Анализируют информацию	Наблюдает, советует
Представление или отчет	Возможные формы представления результатов (отчета): устный отчет, устный отчет с демонстрацией материалов, письменный отчет	Отчитываются, обсуждают	Слушает, задает целесообразные вопросы в роли рядового участника
Оценка результатов и процесса		Участвуют в оценке путём коллективного обсуждения и самооценок	Оценивает усилия учащихся, креативность, качество использования источников, неиспользованные возможности, потенциал продолжения, качество отчета

Шкала социальной компетентности (А.М. Прихожан)

Шкала предназначена для подростков 11-16 лет, позволяет выявить как общий уровень социальной компетентности подростков в соответствии с возрастом, так и компетентность в отдельных областях.

БЛАНК ДЛЯ БЕСЕДЫ

№ п/п	Шифр субшкалы	Пункт шкалы	Оценка 1, 2, 3	Примечание
1	У	Обладает чувством собственного достоинства		
2	С	Умеет самостоятельно обнаруживать и исправлять свои ошибки		
3	П	Умеет принимать решения и выполнять их		
4	О	Имеет друзей-сверстников		
5	И	Интересуется происходящим в стране и мире		
6	ОБ	Ответственно относится к школьным обязанностям		
7	И	Любит читать		
8	С	Самостоятельно правильно оценивает качество своей работы		
9	П	Выполняет намеченное дело до конца		
10	ОБ	Следит за своей одеждой, обувью, может полностью ухаживать за собой		
11	И	Читает газеты, журналы		
12	О	Умеет прийти на помощь другому человеку		
13	У	Проявляет требовательность к себе		
14	П	Владеет средствами, способами достижения цели		
15	О	Может самостоятельно познакомиться с незнакомыми сверстниками		
16	С	Самостоятельно делает покупки, при этом правильно распределяет деньги		
17	П	Может составить план выполнения задания и придерживаться его		
18	И	Сматривает новостные программы по телевизору, слушает их по радио		
19	У	Правильно реагирует на собственные неудачи		
20	С	Проявляет самостоятельность в выборе друзей, занятий во время досуга		
21	И	Может использовать компьютер для занятий, получения новой информации		
22	У	Правильно относится к собственным успехам		
23	О	Можно полностью довериться, положиться		
24	ОБ	Осознает свои затруднения, проблемы, может проанализировать их причины		
25	И	Умеет находить нужную информацию (в книгах, Интернет...)		
26	ОБ	Участвует в делах класса, школы		

№ п/п	Шифр субшкалы	Пункт шкалы	Оценка 1, 2, 3	Примечание
27	У	Стремиться разобраться в себе, понять свои возможности, способности		
28	ОБ	Выполняет повседневную работу по дому		
29	П	Может работать сосредоточенно, не отвлекаясь		
30	О	Получает удовольствие от общения со сверстниками		
31	С	Самостоятельно распределяет свое время		
32	П	Понимает необходимость правил (поведения, выполнения заданий и т.п.) и умеет подчиняться им		
33	У	Проявляет уверенность в своей способности добиться успеха во взрослой жизни		
34	О	Умеет согласовывать свои потребности, желания с потребностями окружающих		
35	ОБ	Без напоминания выполняет домашние задания		
36	С	Может самостоятельно справляться со своими проблемами, трудностями		

ПОРЯДОК ПРОВЕДЕНИЯ

Методика проводится индивидуально, устно, в виде беседы. Письменное заполнение шкалы недопустимо.

Беседа может проводиться с самим подростком, а также с людьми, хорошо его знающими (родителями, родственниками, педагогами, психологом и т.п.).

Психолог зачитывает последовательно каждый пункт и оценивает ответ, заносит его в соответствующую графу бланка. В том случае, если беседа проводится с самим подростком, пункты читаются во втором лице.

Для оценки используется трехбалльная шкала:

1 балл – школьник полностью владеет указанным навыком, умением, ему свойственна указанная форма поведения;

2 балла – владеет ими отчасти, проявляет время от времени, непостоянно;

3 балла – не владеет.

В графе «Примечания» психолог может записать ответ, указать другие необходимые ему сведения (латентное время, эмоциональную реакцию респондента и т.п.).

Заполнение шкалы длится от 20 до 40 минут.

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

Путем суммирования баллов по всем пунктам подсчитывается общий балл социальной компетентности. Полученный результат сопоставляется с показателями социального возраста в соответствии с полом подростка.

Группа	Количество баллов	Социальный возраст
Девочки	102-108	9
	96-101	10
	89-95	11
	82-88	12
	75-81	13

Группа	Количество баллов	Социальный возраст
	70-76	14
	63-69	15
	56-62	16
	49-36	17
Мальчики	95-108	9
	88-94	10
	81-87	11
	74-80	12
	67-73	13
	62-66	14
	57-61	15
	50-56	16
	36-49	17

Вычисляется коэффициент социальной компетентности по каждой субшкале по формуле:

$$СК = (СВ - ХВ) \cdot 0,1,$$

где СК – коэффициент социальной компетентности;

СВ – социальный возраст (определяется по таблице);

ХВ – хронологический возраст.

№ п/п	Субшкала	Шифр субшкалы	Пункты
1.	Самостоятельность	С	2, 8, 16, 20, 31, 36
2.	Уверенность в себе	У	1, 13, 19, 22, 27, 33
3.	Отношение к своим обязанностям	Об	6, 10, 24, 26, 28, 35
4.	Развитие общения	О	4, 12, 15, 23, 30, 34
5.	Организованность, развитие произвольности	П	3, 9, 14, 17, 29, 32
6.	Интерес к социальной жизни, наличие увлечений, владение современными технологиями	И	5, 7, 11, 18, 21, 25

Полученные данные сопоставляются с показателями социального возраста по каждой шкале в соответствии с полом школьника. В том случае, если данные по возрастам совпадают, для вычисления берется возраст, ближайший к хронологическому возрасту подростка.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ

Если беседа проводится с самим подростком, то данные оцениваются с точки зрения самооценки социальной компетентности, если с хорошо знающими подростка людьми – как экспертная оценка социальной компетентности.

Субшкала	Девочки		Мальчики	
	Баллы	Социальный возраст	Баллы	Социальный возраст
Самостоятельность	15-18	9-11	17-18	9-10
	13-18	12-13	15-16	11-12
	10-12	14	12-14	13-14
	7-9	15-16	9-11	15
	6	17	6-8	16-17
Уверенность в себе	16-18	9-11	15-18	9-10
	12-15	12	12-14	11
	11	13	10-11	12
	8-10	14-15	7-9	13-14
	6-7	16-17	6	15-17
Отношение к своим обязанностям	10-18	9-12	15-18	9-11
	8-9	13-15	12-14	12-14
	6-7	16-17	8-11	15-16
	-	-	6-7	17
Развитие общения	17-18	9	13-18	9-10
	15-16	10-11	10-12	11-12
	12-14	12-13	7-9	13-15
	9-11	14-16	6	16-17
	6-8	17	-	-
Организованность, развитие производительности	1	9-11	-	9-10
	10-12	12-13	-	11-12
	7-9	14-15	-	13-14
	6	16-17	-	15-17
Интерес к социальной жизни	17-18	9-10	14-18	9-11
	15-16	11	9-13	12-14
	10-14	12-13	6-8	15-17
	8-9	14-15	-	-
	6-7	16-17	-	-

Коэффициент социальной компетентности (и по шкале в целом, и по отдельным субшкалам) может находиться в интервале от - 1 до + 1 и интерпретируется следующим образом:

- 0 - 0,5 - социальная компетентность подростка в целом соответствует его возрасту (социально-психологический норматив);

- 0,6-0,75 - подросток по уровню социальной компетентности несколько опережает своих сверстников;

– 0,76 – 1 – подросток существенно опережает своих сверстников по уровню социальной компетентности, что может свидетельствовать о чрезмерно быстром взрослении как неблагоприятной тенденции развития;

– 0 – (– 0,5) – социальная компетентность подростка в целом соответствует его возрасту (социально-психологический норматив);

– (– 0,6) – (– 0,75) – отставание в развитии социальной компетентности;

– (– 0,76) – (– 1) – существенное отставание в развитии социальной компетентности.

Данные по отдельным субшкалам позволяют качественно проанализировать сферы «опережения» и «отставания» в социальной компетентности и составить соответствующую психолого-педагогическую программу.

Алгоритмическое описание современных педагогических технологий

Источник: Хлебунова, С. Ф. *Инновационные психолого-педагогические технологии в системе повышения квалификации [Текст] : учебное пособие / С. Ф. Хлебунова, Т. Н. Щербакова, Е. Е. Алимova; научный ред. И. Б. Котова. – Ростов н/Д. : Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2012. – 188 с.*

Коммуникативно-диалоговые педагогические технологии

Направленный диалог

Целевое назначение: подвести учеников к правильному решению проблемы; познакомить с общим способом, образцом рассуждений, логикой поиска при решении проблем.

Последовательность этапов:

1. Учитель формулирует проблему, 2 альтернативных подхода к ее решению (без самих способов решения), ставит задачи, выделяет аспекты, инструктирует о последовательности действий, способах аргументации, обеспечивает учебным материалом.

2. Ход обсуждения может осуществляться в разных вариантах.

Вариант 1. Вопросно-ответный обмен мнениями. Учитель выносит на обсуждение первый подход в решении проблемы и предлагает наводящие вопросы, аргументирующие положительное или отрицательное обоснование. На каждый вопрос желающие дают ответ. Ответы знаками «+» или «-» можно заносить по ходу обсуждения в таблицу вопросов или предложений. Аналогичным образом обсуждается второй подход.

Вариант 2. Класс делится на 2 команды. Задача одной – разработать решение первого подхода, другой – второго. Ведущие команд распределяют аспекты решения проблемы по парам учащихся. Каждая пара работает с учебным материалом и формулирует свое решение. После обсуждения всех аспектов в команде принимают общее решение. Представители команд излагают свои решения и аргументацию. Вначале каждая команда подбирает и выдвигает доводы, оспаривающие аргументацию оппонентов. Затем их роль меняется: подбираются и озвучиваются доказательства в пользу решения оппонентов.

Вариант 3. Класс делится на 2 команды. Каждая команда готовит для оппонента вопросы и свои варианты ответов. На вопросы группы отвечает один представитель команды оппонентов, которого после предварительного обсуждения ответов назначает ведущий команды.

3. Группа экспертов или учитель, заслушав доводы всех, формулирует общее решение.

Межгрупповой диалог («аквариумное обсуждение»)

Целевое назначение: активизация взаимодействия между учащимися, формирование навыков групповой работы; обучение процедурам дискуссии, процессу представления точек зрения, аргументации, взаимодействию участников на межличностном уровне.

Последовательность этапов:

1. Учитель ставит проблему.
2. Учитель делит класс на группы по 4 – 6 человек.
3. Участники групп распределяют роли или обязанности:
 - «ведущий» организует обсуждение, активизирует всех;
 - «спикер» выступает от имени группы с коллективным решением;
 - «аналитик» задает вопросы участникам по ходу обсуждения, подвергая сомнению высказываемые идеи;
 - «протоколист» фиксирует все, что относится к решению проблемы;
 - «наблюдатель» следит и оценивает поведение и высказывания участников.
4. Обсуждение проблемы в малых группах. Время обучения фиксируется.
5. Представители групп – «спикеры» – собираются в центре класса, отстаивают позицию группы по правилам ведения дискуссии.

В случае затруднения «спикер» может взять с разрешения учителя тайм-аут для консультации с группой.

6. Критический разбор решения и хода обсуждения всем классом или «наблюдателями».

Дискуссия-диалог

Целевое назначение: научить учащихся путем открытого и гласного обмена мнениями приходить к приемлемому для всех решению, объединяющему их силы для дальнейшей совместной деятельности.

Последовательность этапов:

1. Ведущий формулирует проблему, обосновывает необходимость прийти к компромиссному решению, называет два возможных подхода к ее разрешению.

2. Ход дискуссии в 2-х вариантах:

Вариант 1. Дискуссию ведут 2 эксперта или 2 представителя по одному от двух групп единомышленников. Остальные участники высказывают свои оценочные суждения по поводу высказываний выступающих.

Вариант 2. Участники разбиваются на небольшие группы. В каждой группе обсуждаются 2 подхода. Вырабатывается компромиссный вариант. Представители групп выступают с аргументацией своих решений.

3. Учитель (ведущий) или группа независимых экспертов, подводя итог, формулируют общее решение.

Технологии обучения в сотрудничестве (в команде)

Главная идея – учиться вместе, а не просто выполнять что-то вместе. Может применяться на протяжении всего урока, на отдельных его этапах при проверке ранее усвоенного, при изучении нового материала (проблемным, опережающими способами), при его закреплении, применении, обобщении, контроле.

Обобщенная процедура технологии обучения в команде:

1. Класс разбивается на группы из 4-х человек (для удобства оперативного формирования групп при традиционной посадке по рядам). Желательно, чтобы группа состояла из мальчиков и девочек разного уровня подготовки.

2. Группам дается определенное задание, необходимые опоры. Внутри группы задания дифференцируются по содержанию и по уровням соответственно возможностям учащихся, чтобы каждый смог внести свой вклад в копилку баллов группы. Если необходимо, распределяются роли, например, руководителя группы, эксперта, оформителя, спикера и др.

3. Задание выполняется либо по частям (каждый выполняет свою часть), либо по «вертушке» (каждое задание поочередно выполняется следующим учеником). По ходу выполнения или по завершении всего задания выполнение объясняется вслух учеником и контролируется всей группой.

4. Когда все группы выполняют задания, учитель на каждом уроке организует либо общее обсуждение работы над этим заданием разными группами (если оно было одинаковое для всех групп), либо отчеты каждой группы (если задания были разные). Группа экспертов оценивает по заданным критериям работы каждой группы в баллах.

5. По окончании работы в группах учитель дает тест на проверку понимания и усвоения нового материала и умения применять его при решении учебных и практических задач. Тест учащиеся выполняют индивидуально вне группы. При этом учитель дифференцирует сложность заданий для сильных и слабых учеников.

6. Оценки за индивидуальную работу суммируются в группе, и выставляется общая оценка. Таким образом, сильный и слабый могут принести группе одинаковые баллы. Соревнуются не сильный со слабым, а со своими ранее достигнутыми результатами.

Технология проектного обучения

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предлагаемых результатов.
3. Самостоятельная деятельность учащихся.
4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).
5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий.

Этапы разработки проекта:

1. Исходный этап – разработка проектного задания:
 - 1) Определение проблемы: выявление затруднения, обоснование актуальности, анализ изученности, формулирование темы проекта («Что делать, чтобы преодолеть затруднение?»).
 - 2) Формулирование гипотезы о результатах и путях их достижения («Что должно стать результатом моей работы, чтобы преодолеть затруднение и как этого добиться?»).
 - 3) Определение цели проекта и поэтапных задач.
2. Этап разработки плана работы:
 - 1) Определение сроков выполнения проекта, составление плана и графика промежуточной отчетности.
 - 2) Выбор средств и методов выполнения.
 - 3) Обсуждение критериев оценки качества проекта и способа оценивания.
 - 4) Выбор способа оформления результатов и сценария презентации.
 - 5) Выбор формы работы (индивидуальной, групповой), распределение обязанностей.
3. Реализация проекта:
 - 1) Сбор, анализ и обобщение информации из разных источников.
 - 2) Проведение исследования, выполнение расчетов.
 - 3) Подготовка наглядно-графического материала (графиков, диаграмм, таблиц, схем, фотографий, видеоматериалов и т.д.).
 - 4) Оформление материалов для презентации (заключение, статья, доклад, компьютерная презентация, выставка и т.д.).
 - 5) Контроль и коррекция промежуточных результатов.
4. Завершение проекта:
 - 1) Общественная презентация проекта.
 - 2) Экспертиза проекта в соответствии с заданными критериями.
 - 3) Рефлексия, обсуждение процесса и итогов работы, групповых и личностных достижений.

Технология ситуативного обучения

Одним из важнейших условий формирования субъектного опыта и проявления личностных особенностей в образовательном процессе является, по мнению В.В. Серикова, *создание личностно-ориентированной ситуации*, в которой будет востребовано проявление личностных функций, самостоятельное осмысление проблемы.

Варианты ситуаций:

- 1) ситуация-иллюстрация как наглядный пример решения практической проблемы на основе изученного теоретического материала и способа деятельности, которые ученику необходимо «примерить» на себя;
- 2) ситуация-проблема, содержащая какой-то конфликт (жизненный, научный, социальный), разрешение которого требует поиска нетрадиционного способа или новой информации;
- 3) ситуация-оценивание, требующая собственной оценочной деятельности, выражения своего мнения, отношения, позиции;
- 4) ситуация выбора, при которой возможны различные варианты действий, нужно принять аргументированное решение о выборе одного из них.

Технология обучения на основе создания ситуаций в обобщенном виде

1. Изучение предметного содержания предваряется описанием ситуации, которое обычно начинается словами: «Представьте, что вы – такой-то и попали в ситуацию...». Ситуация может излагаться учителем или задаваться текстом.

2. Анализ ситуации (учителем; посредством фронтального или группового обсуждения; в индивидуальной работе) и формулирование проблемного вопроса: «Что нужно сделать, чтобы...»

3. Определение цели работы и пути достижения предполагаемого результата.

4. Осуществление практических действий (поиск и изучение информации, наблюдения и опыт, имитация профессиональных действий).

5. Формулирование рекомендаций по разрешению проблемных ситуаций или выполнение практической работы.

Ребенок с речевой патологией как субъект затрудненного общения

Источник: Жизнева, Н. В. Коммуникативная компетентность педагога как условие эффективного психологического сопровождения развития младших школьников с нарушениями речи [Текст] : дисс. ... психол. наук: 19.00.13 / Жизнева Наталья Владимировна; [Место защиты: Ростовский гос. ун-т]. – Ростов н/Д., 2011. – 176 с.

Речевое развитие является актуальной проблемой исследования психологов, педагогов, филологов, социологов. Большой вклад в изучение речевой деятельности внесли Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Ф.А. Сохин, А.В. Запорожец, А.Н. Гвоздев, Е.И. Тихеева, Н.И. Жинкин.

К числу работ, посвященных психическому развитию детей с речевой патологией, относятся исследования Р. Е. Левиной (1936, 1951). Результаты этих исследований свидетельствуют о том, что вторичное недоразвитие высших психических функций у детей-алаликов претерпевает те же системные патологические изменения, что и речевые процессы, но на другом, более высоком функциональном уровне. В работах Р. Е. Левиной показано, что внешние проявления недоразвития речи и нарушений развития познавательной деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи часто имеют сходные признаки.

Характеризуя состояние речемыслительной деятельности детей с недоразвитием речи, выступающим на фоне стойкой дизартрической патологии, можно отметить заметную узость

их лингвистического кругозора, трудности программирования речевого высказывания и несовершенство его структуры. Бедный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения, трудности развития связного высказывания затрудняют формирование основных функций речи – коммуникативной, познавательной, регулирующей и обобщающей.

Р.И. Мартынова выделила следующие психолого-педагогические особенности детей-дизартриков: пониженный уровень устойчивости и переключаемости внимания в следствие недостаточной подвижности основных нервных процессов в коре головного мозга; слабость процессов запоминания по причине нарушения не только фонематического слуха, но и расстройства активного внимания; ослабление мыслительной деятельности по типу астенизации с выраженным снижением функции внимания и памяти; нарушения со стороны эмоционально-волевой сферы (нервное, неустойчивое, неуравновешенное поведение, частые смены настроения, раздражительность, негативизм, упрямство).

Задержка формирования речи ведет к задержке развития мышления: ребенок не владеет в соответствии с возрастом понятиями, обобщениями, классификациями, затрудняется в выполнении анализа и синтеза поступающей информации.

В отличие от нормально развивающихся детей, у которых в процессе речевого общения формируется речевая деятельность, опосредованная системой языковых знаков, у детей с тяжелыми нарушениями речи в ходе их развития накапливаются лишь отдельные речевые действия и отдельные языковые знаки, что препятствует формированию языковой системы. Речь как средство общения у данного контингента спонтанно не формируется. Их элементарные речевые умения оказываются явно недостаточными для осуществления полноценной деятельности общения. Речевое развитие детей с тяжелыми нарушениями речи явно препятствует их полноценному общению. Это выражается в затруднении понимания обращенной к ним речи, в сниженной потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогической и монологической речи), особенностях поведения (растерянность, негативизм, незаинтересованность в контакте).

Огромное значение для психического развития ребенка имеет общение ребенка со сверстниками. Это доказывают исследования современных ученых в области детской психологии – Л.М. Галигузовой, Д.Б. Годовниковой, Е.Е. Кравцовой, Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской. Вышеназванные исследователи доказывают, что общение со сверстниками стимулирует потребность ребенка в дальнейшем овладении нормами взаимоотношений между людьми. В общении со взрослым ребенок усваивает социальный опыт, а вступая в контакты с ровесниками, обогащает его, формирует адекватное представление о себе. Ребенок начинает осознавать себя как субъект в системе социальных отношений.

Применительно к детям с отклонениями в развитии, в том числе речевыми нарушениями, этот вопрос, на наш взгляд, является наиболее острым, так как тесно связан с проблемой их социальной адаптации как внутри детского объединения, так и вне его. Как правило, круг общения детей с тяжелыми нарушениями речи резко ограничен.

В специальных исследованиях, посвященных изучению речи и поведения детей с выраженным речевым недоразвитием, отмечают неречевые особенности таких детей, а именно: личностные и поведенческие. Указывается на специфические трудности коммуникации, которые, с одной стороны, связаны с недостаточностью языковых средств, а с другой – с проявлением так называемого речевого негативизма. В.К. Воробьева выделяет два вида негативизма: «поведенческий негативизм», который заключается в том, что ребенок отказывается от всех видов общения со взрослыми и сверстниками (речевого и неречевого); собственно, «речевой негативизм» как отказ от речевых форм общения при сохранности общения на уровне паралингвистических средств (жестов, мимики, интонаций). Л.Г. Соловьева в качестве причин «речевого негативизма» выделяет две группы трудностей – мотивационные и операциональные. Первые из них связаны со снижением потребности в общении со сверстником, неспособностью последовательно осуществлять ближайшие и отдаленные цели коммуникации. Трудности операционального плана проявляются в ограниченности способов реализации возникающего за-

мысла. Наличие указанных тенденций, по мнению Л.Г. Соловьевой, определяет неспособность этих детей самостоятельно организовывать и осуществлять совместную деятельность.

Незрелость средств коммуникации играет решающую роль и в личностном развитии детей с нарушениями речи. Неуверенность в себе, проявление негативизма, замкнутость как результат реагирования ребенка на свой дефект влияют на характер его общения со сверстниками.

По данным исследований в области специальной педагогики и психологии, дети, имеющие аномалии речевого развития, обнаруживают к 6 – 7 годам сформировавшийся комплекс личностных особенностей, а именно: неуверенность в себе, страх неудачи, неадекватную реакцию на удачу, слабую мотивацию достижения, искаженное понимание и оценку коммуникативной ситуации и представлений о себе как субъекте общения. Эти и ряд других особенностей личности детей-логопатов обусловлены спецификой аномалии и особенностями общения с окружающими (Н.Л. Белополюская, 1974; Р.Б. Стеркина, 1977; Н.Л. Карпова, 1998; М.Ю. Орешкина, 1999).

У школьников с тяжелыми речевыми дефектами из всех психических образований наиболее уязвимой является самооценка. Нарушения речи, значительно изменяя всю ситуацию общения, приводят к нарушению процесса коммуникации в ряде звеньев; эмоциональном (появление логофобии), когнитивном (искажение понимания и оценки коммуникативной ситуации и представления о себе как субъекте общения) и поведенческом (избегание ряда ситуаций общения, сужение круга контактов). Установки на восприятие своего речевого дефекта формируются и усваиваются ребенком через присвоение оценок и мнений окружающих его взрослых и сверстников, а также опыта собственной коммуникативной деятельности. Указанные нарушения коммуникации, в связи с наличием речевого дефекта, неизбежно приводят к искажению представлений ребенка о себе и своих возможностях.

Характер речевого и экспрессивного общения определит меру самостоятельности и степень свободы ребенка среди других людей в течение его жизни. Общим для них является дисгармония внутреннего мира (рассогласование мотивов, отношений, сложившихся образов и ожиданий). Собирательный портрет субъекта затрудненного общения, составленный с учетом базовых характеристик неподтвержденной, невротической, деструктивной личности, дает представление о субъекте с внутренними противоречиями, защищающемся от себя и окружающего мира, субъекте, испытывающем постоянные внутренние конфликты, тревожном, неконгруэнтном, либо, наоборот, самодостаточном, агрессивном, стремящемся к личностному превосходству.

Эта проблема нашла свое развитие в работах Е.В. Цукановой, В.Н. Куницыной, А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева, В.А. Лабунской, Т.А. Аржакаевой. В центре находится идея Б.Д. Парыгина о наличии психологического барьера, который понимается как устойчивая установка, психологический настрой личности, свойства, состояния человека, «... которые консервируют скрытый эмоционально-интеллектуальный потенциал его активности».

По определению И.А. Зимней, затруднения в общении – это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действия, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психологического состояния.

В.А. Кан-Калик называет затруднения в общении некими психологическими барьерами, которые препятствуют нормальному общению, влияют на деятельность субъектов.

Затруднения, как считает А.К. Маркова, выявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности его продолжения. Затруднения имеют несколько функций. Позитивная функция затруднения (по А.К. Марковой) имеет два значения:

а) индикаторное (привлечение внимания слушателя-партнера);

б) стимулирующее, мобилизирующее (активизация деятельности при анализе и преодолении затруднения, приобретение опыта).

По мнению Л.А. Поварнишиной, выделяются две группы затруднения общения: мотивационные и операционные, которые, в свою очередь, проявляются в когнитивной, эффективной и поведенческой сферах.

Наиболее изученными среди индивидуально-психологических факторов, вызывающих затруднения общения, являются экстраверсия – интроверсия. К индивидуально-психологическим факторам, вызывающим определенные затруднения в общении как с позиции говорящего, так и с позиции слушающего, относится когнитивный стиль деятельности.

Достаточно большие затруднения вызывает отсутствие или низкий уровень эмоциональной регуляции, проявляющиеся в неконтролируемой реакции партнеров общения друг на друга, на всю коммуникативную ситуацию. Стрессором может быть деятельность, партнер или сам говорящий (Н.В. Витт). В зависимости от этого меняется общая тональность общения, интонационная, лексико-грамматическая характеристика текста, невербальные средства.

И.С. Кон считает, что самая распространенная трудность общения детей – это застенчивость. Такие дети более тревожны, склонны к невротизму и переживают больше коммуникативных трудностей.

В случае речевой патологии трудности накладываются на изначально неблагоприятный фон и усиливают психологический барьер.

Е.Е. Кравцова и Г.Г. Кравцов акцентируют внимание на том, что основными сторонами личностной готовности детей к школьному обучению являются:

- произвольность в общении со взрослыми;
- произвольность в общении со сверстниками;
- адекватно сформированное отношение к самому себе.

Вышеназванными авторами доказано, что на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов у детей появляются новые формы общения с окружающими – со взрослыми и сверстниками – и постепенно изменяется отношение к самому себе. Основной чертой этих новых форм общения является произвольность. Другая особенность этих форм и видов общения связана с тем, что они детерминированы не наличной ситуацией, а ее контекстом. Это означает, что сиюминутные и непосредственные желания и ситуативные взаимоотношения ребенка подчиняются логике и правилам всей ситуации, как некой целостности. Именно эти формы общения, как показали исследования Кравцовой Е.Е., непосредственно связаны с компонентами ведущей деятельности нового возрастного периода, именно они обеспечивают ребенку безболезненный переход к новому статусу младшего школьника и создают условия для осуществления у него полноценной учебной деятельности.

Однако полноценная учебная деятельность возможна лишь при достаточно высоком уровне развития речи (Т.Н. Доронова, О.С. Ушакова и др.). Высокий уровень развития речи предполагает определенную степень сформированности не только средств языка, но также умений и навыков свободно и адекватно пользоваться этими средствами в целях общения. Элементарные формы общения в наглядной ситуации доступны каждому ребенку. Они не требуют особых усилий и совершаются с полной непосредственностью речевого поведения. Но дети с небольшими отклонениями в речевом развитии испытывают определенные трудности в усвоении учебной программы.

Дети 6 – 7-летнего возраста даже с незначительными отклонениями в речевом развитии, в отличие от нормально развивающихся сверстников, испытывают ярко выраженные трудности в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. Если у детей, не имеющих коммуникативных отклонений, происходит спонтанное формирование произвольности общения в рамках дошкольного возраста, обеспечивающее полноценную речевую деятельность в классе, то у детей даже с незначительными отклонениями в речевом развитии произвольность общения оказывается недостаточно сформированной, что снижает эффективность коррекционного процесса и препятствует успешному обучению вследствие низкого уровня готовности к нему.

Недостаточность произвольности в общении у детей с незначительными отклонениями в речевом развитии проявляется вариативно: в одних случаях преобладают трудности произ-

вольности общения со взрослым; в других случаях – со сверстниками. Трудности произвольного общения выражаются в отказах от выполнения специальных заданий и/или в выборе неадекватных ситуациям средств общения. Выделяется фактор недостаточной сформированности волевой регуляции как ведущей причины возникновения затруднений в формировании произвольности общения.

Одной из основных особенностей психического развития детей-логопатов, как отмечает О.Н. Усанова (1993, 1995), является изменение характера их взаимодействия с окружающим миром. Степень недоразвития речи чаще всего соответствует уровню общего психологического недоразвития.

Может отмечаться неустойчивость слухового внимания («мерцающее» внимание). Отвлекаемость сочетается у этих детей с беспорядочностью деятельности, частой сменой видов деятельности при отсутствии концентрации внимания.

У детей с первичными речевыми нарушениями при незрелости моторных отделов коры головного мозга отмечаются трудности распределения внимания между ручной деятельностью и речью и, вместе с тем, целенаправленность действий и правильность оценки результатов. А если речевые нарушения носят сенсорный характер, заметны нарушения и в поведении, проявляющиеся в двигательной расторможенности, эмоциональной неустойчивости.

У детей с нарушениями речи зрительное восприятие в течение длительного времени остается на более низком уровне, чем у их нормально развивающихся сверстников. У детей 6 – 7 лет с нарушениями речи отмечается низкий уровень умения ориентироваться в собственном теле; умения ориентироваться в окружающем пространстве (определение различных направлений относительно собственного тела; относительно человека, стоящего лицом к испытуемому; выполнение поворотов в указанном направлении; определение своего положения среди предметов); умения ориентироваться на плоскости (на листе бумаги; определение пространственных взаимоотношений объектов).

В ходе работы с детьми с речевой патологией выделяют ряд общих специфических затруднений, характерных для данной категории детей:

1. Недостаточный уровень общей осведомленности, запас знаний и представлений об окружающем мире.
2. Недостаточность развития наглядно-действенного мышления, пространственной ориентации.
3. Своеобразие личностной сферы, которое выражается в том, что дети не умеют адекватно оценивать свои возможности.
4. Недостаточно развита произвольность деятельности, волевая регуляция, функции программирования и самоконтроля.
5. Недостаточный уровень сформированности общения и сотрудничества.

Дети не умеют обращаться с просьбами, задавать вопросы по ходу объяснения. Они лучше ориентируются в инструкциях, направленных на предметную деятельность, чем на познавательную. Диапазон игр детей ограничен, чаще направлен на бытовую деятельность.

Все перечисленные выше трудности детей с нарушениями речи замедляют их социальную адаптацию и негативно влияют на развитие ребенка в целом.

Формирование коммуникативной деятельности теснейшим образом связано с формированием регуляторных механизмов, обеспечивающих правильное взаимодействие интеллектуальных и аффективных компонентов речевого акта.

Исследование этих вопросов приобретает особое значение с позиций предупреждения школьной дезадаптации, поскольку полноценная учебная деятельность возможна лишь при достаточно высоком уровне развития речи, который предполагает определенную степень сформированности средств языка, умений и навыков активно, свободно и адекватно пользоваться ими в целях общения.

Благодаря общению со взрослым (эмоционально-положительное общение) в развитии коммуникативных способностей ребенка намечаются две взаимосвязанные линии: вербальная

и невербальная коммуникация; у нормально развивающегося ребенка появляется начальный репертуар коммуникативного поведения, развивается «коммуникативно-познавательный комплекс», обеспечивающий постепенное становление вербального и невербального компонентов коммуникации.

Поскольку основным средством коммуникации в норме является слово (речь), то вполне понятно, что в случаях речевой патологии будут нарушаться все функции речи, в том числе коммуникативная.

Особенности вербальной коммуникации детей с речевой патологией различного генеза находят отражение в целом ряде исследований зарубежных и отечественных авторов. Одной из таких особенностей, как указывает В.И. Лубовский, является недостаточность словесного (вербального) опосредования, под которым, по его мнению, сегодня понимается «... и обозначение словом предметов и явлений окружающего мира, и вызывание реакции с помощью речевого приказа или инструкции, и сообщение субъектом как собственных действий, так и событий во внешней среде», другими словами, объединяются «... различные формы взаимодействия человека со средой, осуществляющиеся с участием его словесной системы, слова».

У младших школьников с речевой патологией особенности невербальной коммуникации обнаруживаются не только на уровне собственного пользования невербальными средствами общения при межличностном взаимодействии, но и на уровне восприятия и понимания информации, транслируемой им невербальными средствами другими людьми. В репертуаре невербальной коммуникации у младших школьников с нарушением речевого развития превалирует мимика и визуальное взаимодействие (взгляды), тогда как их сверстники с нормой речевого развития пользуются в процессе общения преимущественно жестами и в меньшей мере мимикой и взглядами. У младших школьников с нарушениями речи несформированность средств коммуникации не ограничивается речевым компонентом, а охватывает всю коммуникативную систему в целом, включая ее вербальную и невербальную составляющие. Недостаточность коммуникативных возможностей затрудняет взаимодействие детей с нарушениями речи с другими людьми, расстраивает процесс формирования у них представлений об окружающем мире, нарушает речемыслительную деятельность, что в целом ведет к смещению сроков становления системы познавательной деятельности, к деформированному развитию личности с речевой патологией.

У детей с первичными речевыми нарушениями при незрелости моторных отделов коры головного мозга отмечаются трудности распределения внимания между ручной деятельностью и речью и, вместе с тем, целенаправленность действий и правильность оценки результатов. А если речевые нарушения носят сенсорный характер, заметны нарушения и в поведении (двигательная расторможенность, эмоциональная неустойчивость).

Нарушение функционирования языковой способности у детей с речевой патологией проявляется в виде:

- пониженной речевой активности;
- пониженного внимания к речевому окружению и недостаточно активной наблюдательности;
- замедленной выработки и патологической инертности речевых стереотипов, плохой переключаемости или, напротив, быстром угасании возникших следов в памяти;
- возникающих трудностей актуализации даже хорошо знакомых слов, отсутствия переноса усвоенной грамматической формы на другие слова;
- хаотичности в действиях при решении вербальных задач;
- нарушения программирования высказывания, несформированности динамического стереотипа. Недоразвитие динамического стереотипа при моторной алалии является причиной появления нарушения в *применении* усвоенных средств общения – заикания;
- снижения языковой способности, что отражается на недостаточности способности к моделированию, замещению и символизации.

Современные исследователи рассматривают языковую способность как совокупность развитых у ребенка речевых умений и навыков, позволяющих ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией и законами родного языка. В этом случае формирование *речевого навыка* обозначает правильное построение и реализацию высказывания ребенком, а развитие *речевого умения* подразумевает подчинение формы речевого высказывания задачам коммуникации.

Языковая способность развивается только в процессе общения с другими людьми. Отличие между языковой и коммуникативной способностями заключается в направленности ориентировочных действий на языковой материал или коммуникативную ситуацию. Соответственно, языковая компетенция характеризует владение / невладение нормами «речевых жанров» (термин М.М. Бахтина), коммуникативная – нормами вербального и невербального общения.

Условиями становления языковой способности являются:

- формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции;
- развитие познавательной активности детей и формирование системы ориентировочных предметных и языковых действий;
- формирование разных структурных уровней системы языка (фонетического, лексического, грамматического).

В то же время у детей с нарушениями речи отмечается ряд особенностей в развитии языковой способности, которые позволяют говорить о ее *дефицитности*.

1. Нейрофизиологические механизмы не обеспечивают необходимую основу для развертывания адекватных способов ориентировки в языковом материале.

Вследствие этого в одинаковые возрастные периоды у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием на развитие языковой способности оказывают влияние разные установки на ориентировку в языковом материале.

2. Процессы интеграции ориентировочных действий в языковом материале начинаются позже, чем у нормально развивающихся детей, и длятся дольше.

3. У них отмечается разное соотношение преобладающих типов ориентировочных действий.

Для младших школьников с нарушением речевого развития в большинстве случаев *личностный смысл* имеют следующие *ситуации*:

- непонимания со стороны педагогов и родителей его желаний и намерений;
- в которых ребенок находится на эмоциональном подъеме благодаря «эмоциональному заражению» от сверстников (музыкально-ритмические движения, подвижные игры и т.д.);
- совместных предметных и игровых действий со взрослым и сверстниками, ситуации порицания и похвалы со стороны взрослых;
- новизны и различные сюрпризные моменты.

Трудности общения детей с нарушениями речевого развития проявляются в несформированности основных форм коммуникации, снижении потребности в общении. Недостаточность вербальных средств общения лишает детей возможности взаимодействия со взрослыми и сверстниками, становится препятствием в формировании игрового процесса. Несовершенство коммуникативных умений, речевая инактивность препятствуют полноценному когнитивному развитию детей, поскольку не обеспечивают в должной мере процесс свободного общения.

Общение как пространство развития личности ребенка с речевой патологией

В современной психологии педагогическое взаимодействие рассматривается как своеобразное пространство становления субъектности ученика, составляющей основу его будущей конкурентоспособности. В процессе педагогического взаимодействия учитель и ученик, вступая в общение, презентуют свою индивидуальность, создают общую ситуацию развития субъектных характеристик. Эффективность этого процесса во многом определяется степенью субъектной включенности его участников, уровнем их компетентности и мотивации личностно-

го роста и саморазвития. Взаимодействие «ребенок – взрослый» гораздо глубже, шире, многоаспектнее и долгосрочное, чем просто реальный ситуативный контакт. Согласно В.А. Петровскому, развитие совершается не во «внутреннем пространстве личности», а в пространстве связей индивида с другими людьми. Личность не развивается без значимого другого, осуществляющего «деятельность развивания».

В педагогическом общении происходит постоянная взаимооценка друг друга, психологическое «взвешивание» эффективности, конструктивности и прогностичности субъектнопреобразующих действий педагога.

Учитель и ученик находятся постоянно в ситуации взаимодействия в образовательной среде, общение становится ареной самопрезентации, столкновения ценностей, доказательства собственной компетентности. Вместе с тем, общение дает возможность удовлетворения социогенных потребностей и дает толчок развитию. Так, В.Н. Мясищев подчеркивает идею о том, что вступающие в общение люди сознательно или нет, по тем или иным причинам пытаются изменить мысли, чувства и намерения других.

Общение рассматривается как своеобразное пространство, со-бытийная общность, среда развития личности, источник детерминант ее внутренней активности, лежащий в основе формирования значимых личностных структур человека, его коммуникативной, социальной и аутокомпетентности.

Согласно А.В. Петровскому, очевидна связь общения с совместной деятельностью. Общение – это, прежде всего, коммуникация (общение первого рода), но, с другой стороны, человек не ограничивается этим: он через созданный в деятельности предмет «...транслирует себя, свои особенности, свою индивидуальность другим людям, продолжает себя в других людях», и «даже в себе, как в другом». Сегодня в рамках новых образовательных парадигм стоит задача персонализации педагогического общения, что подразумевает отказ от «ролевых масок» и адекватную презентацию фрагментов индивидуального опыта, выходящего за границы нормативных предписаний и ролевых ожиданий, но направленного на личностный рост.

Педагогическое общение является профессиональным общением «учитель – ученик» в процессе воспитания и обучения, реализующим определенные функции: актуализации, организации, управления и коррекции, моделирования поведения учащегося, оценки и контроля. Эти функции по существу являются конкретизацией трех основных функций общения: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Оптимальное педагогическое общение направлено на создание благоприятного психологического климата и безопасной развивающей среды.

Педагогическое общение выступает пространством развития включенных в него субъектов, оказывая влияние на изменение когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационной, личностной и поведенческой сфер. Существует ряд детерминант, определяющих действенность педагогического общения как позитивного пространства развития личности: позитивная коммуникативная установка, конструктивный индивидуальный стиль общения, эмпатия и конгруэнтность учителя, коммуникативная гибкость и высокий уровень коммуникативной компетентности.

Педагогическое общение – целостный процесс, имеющий интерсубъективную природу, творческий, сложный, многоуровневый характер, содержанием которого является обмен информацией, межличностное познание, организация и регуляция взаимоотношений. Существенна зависимость развивающего потенциала общения от ряда факторов: индивидуально-психологических особенностей педагога, профессиональной компетентности, профессиональных, смысловых и личностных установок, психологической готовности к сотрудничеству и эмоциональных качеств.

В.А. Кан-Калик и Г.А. Ковалев подчеркивали роль средств общения в обеспечении адекватного субъект-субъектного взаимодействия, «...обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых; содержанием этого взаимодействия является обмен информацией, межличностное познание, организация и регуляция взаимоотношений с помощью различных

коммуникативных средств в целях оказания воспитательного воздействия, а также целостная, педагогически целесообразная самопрезентация личности педагога в аудитории; педагог выступает здесь как активатор этого процесса и организует его, и управляет им».

Педагогическое общение – творческий процесс, где задействованы личностные ресурсы педагога и фасилируется развитие творческого потенциала ученика. Именно творческий характер взаимодействия «учитель – ученик» становится психологическим фундаментом развития творческих возможностей учащегося. Уровень творчества в профессионально-педагогическом общении определяется: психологической готовностью учителя транслировать креативность и преобразовывать коммуникативные ситуации в ситуации роста; гибкостью и уровнем психологической компетентности, характером профессиональной направленности, уровнем его профессиональной мотивации.

Специфика педагогического общения заключается в том, что оно одновременно разворачивается в монологической и диалогической плоскостях, т.е. в интраиндивидуальном и интериндивидуальном плане. Эффективность общения зависит от того, насколько эти два плана гармонично соотносятся, в противном случае возникают барьеры реализации педагогического замысла, препятствующие осуществлению развивающей функции взаимодействия.

В педагогическом взаимодействии выделяется психологическое воздействие как инструмент развития личности учащегося. В русле исследований, посвященных психологическому воздействию, ставится и изучается вопрос об эффективности педагогического воздействия, ее объективных и субъективных детерминантах, а также вопросы сущности природы, критериев и методов эффективного воспитательного педагогического воздействия в процессе межличностного общения с учащимися.

Под воспитательным воздействием понимают «... психологический результат организации» педагогического общения, результат взаимовлияния учителя и ученика, проявляющийся в изменении их «... психологических характеристик (их познавательной и мотивационно-потребностной сферы, установок, отношений), а также перестройки их поведения». По мнению В.А. Кан-Калика и Г.А. Ковалева, содержанием воспитательных воздействий всегда выступают «... взгляды, цели, убеждения, отношения, принципы и стиль поведения, которые учитель хотел бы сделать прямо или косвенно достоянием своего ученика».

По мнению Г.А. Ковалева, наименьшие психологические возможности имеет императивная стратегия, которая достигает лишь кратковременного внешнего подчинения и не затрагивает глубинных структур психической организации учащегося. К основным характеристикам данной стратегии следует отнести жесткий контроль поведения и установок другого, их подкрепление или блокирование и направление в заданном русле.

Манипулятивная стратегия добивается изменения в психологической реальности учащегося с помощью приемов подсознательного стимулирования, снижая субъективный контроль, а также с помощью применения конверсионных или маскировочных техник, блокирующих или разрушающих систему психологической защиты и организующих активность в заданных инициатором общения рамках.

Использование обозначенных техник блокирует конструктивное развитие. Напротив, «... развивающая стратегия обеспечивает актуализацию потенциалов саморазвития взаимодействующих сторон. Принципиальным психологическим условием ее реализации является диалог, в котором психолого-педагогическое воздействие (субъект-объектный вариант) начинает исчезать, уступая место единому событию взаимодействующих – учителя и ученика, создавая условия для их соразвития и саморазвития».

Таким образом, содержание, характер и направленность педагогического взаимодействия определяют темпы, направление и прогноз развития учащегося.

В непосредственном взаимодействии происходит интериоризация эффективных моделей взаимодействия других, апробация трансформируемых собственных сценариев, что, собственно, и составляет живую ткань развития, здесь формируется, оттачивается путем бесконечного количества предъявлений субъектная позиция взаимодействующих.

Согласно А.В. Петровскому, в детском возрасте персонализация осуществляется, в первую очередь, в диаде «ребенок – взрослый». Для ребенка пространством персонализации выступает, прежде всего, общение со взрослым, который является образом знающего, сильного, большого человека, образцом для подражания, здесь взрослый задает вектор персонализации. От адекватности его понимания приемлемых форм утверждения своей персоны зависят и избираемые ребенком способы представленности в других. В определенные периоды развития у ребенка активизируется желание не только принимать других, но и быть принятым ими.

Для организации сотрудничества с учеником учителю важно адекватно отражать его личностные особенности, вместе с тем отсутствие способности иерархизировать получаемую социально-перцептивную информацию приводит к излишней многоаспектности понимания и затрудняет выделение «опор», которые могут стать основой эффективного взаимодействия.

У педагогов в связи со спецификой преподавательской деятельности и характером педагогического общения формируются профессиональные эталоны, развивается более дифференцированное понимание типов детей, представляющих данную возрастную категорию, с присущими ей психологическими, личностными и аффективными особенностями.

В процессе педагогического взаимодействия позиция учителя может находиться вблизи либо «полосы принятия» ученика, либо «полосы отвержения». В первом случае ученик минимизирует разницу «позиций своей и учителя» (эффект ассимиляции) и готов к сотрудничеству, во втором – происходит преувеличение отличия педагогической позиции от своей собственной («эффект контраста»), что приводит к сопротивлению и отчуждению. Во взаимодействии «учитель – ученик» присутствуют и другие эффекты межличностного восприятия. Таким образом, можно сделать вывод, что позитивное восприятие учителем школьников и самого себя является одним из значимых звеньев эффективного транслирования субъектных характеристик. Эффект влияния личности учителя на учащегося определяется соотношением ролевых и личностных установок в его действиях. Исходя из того, что в современном обществе возрастает значимость компетентности в общении, развитие последней является актуальной проблемой, решение которой имеет важное значение как для конкретного человека, так и для общества в целом.

По мнению Л.С. Выготского, общение является важнейшим фактором развития ребенка как в онтогенезе, так и при дизонтогенезе. Дефективный ребенок есть, прежде всего, особый ребенок, к нему складывается исключительное, необычное, не такое, как к другим людям, отношение. Его несчастье раньше всего изменяет его социальную позицию, социальную установку в среде. В качестве первоочередной цели коррекции он выдвигает задачу социальной компенсации дефекта, нормализации общения аномального ребенка с окружающими.

Немногочисленные исследования по проблеме социального развития детей с особыми потребностями свидетельствуют об их отставании в коммуникативном развитии. Исследователи отмечают и проблемы этих детей, возникающие при овладении речевыми и неречевыми средствами общения с окружающими, что затрудняет процесс их межличностного взаимодействия, подталкивает к аффективным проявлениям в коммуникациях. Характер дефекта накладывает отпечаток на коммуникативное развитие детей. Потенциальные возможности детей с тяжелыми нарушениями речи в развитии деятельности общения со взрослым выше привычной оценки.

Формой проявления речевого общения является речевое поведение собеседников, которое включает ряд компонентов.

Первым компонентом следует считать коммуникативную ситуацию, которая представляет совокупность необходимых и достаточных речевых и неречевых условий для осуществления речевого действия в соответствии с намеченным планом. В процессе обучения коммуникативная ситуация может быть представлена как учебно-речевая ситуация.

Вторым компонентом является речевая стратегия, которая направлена на достижение коммуникативной цели на основе планирования разнообразных теоретических способов ее

достижения. Поэтому речевую стратегию можно считать магистральным компонентом речевого поведения.

И третьим компонентом является коммуникативно-риторическая (т.е. речевая) тактика, которая представляет собой совокупность речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели в конкретной ситуации.

Совокупность присущих человеку речевых стратегий создает его коммуникативную компетенцию, а наличие у индивида представлений об успешных и неуспешных тактиках общения определяет его коммуникативный опыт. В основе выделения учебно-речевых ситуаций лежит коммуникативная стратегия учебного взаимодействия, определяющая выбор тактик его осуществления.

Коммуникативно-вербальное поведение ребенка на уроке может быть охарактеризовано признаками, показывающими, какие слова и выражения ребенок использует:

- для привлечения внимания собеседников;
- для вступления в разговор;
- для поддержания внимания к теме и содержанию разговора;
- для завершения разговора;
- при переходе от темы к теме;
- при уклонении от обсуждаемой темы;
- при выражении просьб, обещаний, извинений и пр.

Это своего рода зеркало речевого поведения учителя.

Дети больше всего хотят слышать в свой адрес слова, которые можно подразделить на несколько групп:

- стандартные общеоценочные лексемы (молодец, прекрасно и т.д.);
- похвала отдельного признака внешности, характера или поведения, интеллектуальных качеств;
- стандартные формулы речевого этикета;
- уменьшительно-ласкательные обращения;
- образные эмоциональные обращения;
- шуточные обращения (рассматривают как похвалу).

На уроке учащиеся решают разные коммуникативные задачи, в круг которых входят следующие: понять, запомнить, выучить, усвоить, ответить, сделать вывод, опровергнуть, доказать. Эти задачи неоднородны и связаны с установкой (познавательной, мнемической, коммуникативной). Коммуникативная установка на решение учебной задачи определяет вербальное поведение ребенка.

В речевом поведении младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) отмечаются специфические проявления, которые отличают эту категорию детей от нормально развивающихся. У учащихся с нарушениями речи набор речевых действий ограничен и имеет качественные особенности. Наиболее практикуемыми этими учениками являются тактики, реализующие стратегии, наиболее частотные в реальном общении. К ним относятся тактики в рамках стратегий дискредитации, подчинения и этикетные. Однако даже в рамках этих широко известных стратегий наблюдаются смещения тактик, имеющих иную коммуникативную цель. Определенная часть вербальных тактик используется детьми стереотипно, с опорой на образец речевых действий педагога. К ним можно отнести тактики эмоционально настраивающей стратегии, похвальные. Это свидетельствует о том, что для детей значим алгоритм применения речевых действий на начальных этапах их усвоения. Также существует ряд речевых стратегий и тактик, которые не представлены адекватно в коммуникативном сознании младших школьников с ОНР. К ним относятся стратегии самопрезентации, комплимента, «контроля над инициативой», некоторые тактики (например, удержания, переключения внимания собеседника) эмоционально настраивающей стратегии. В этом случае проявляются сингулярные речения, демонстрирующие «отклоняющееся речевое поведение», использование неуместных речевых актов для реализации определенных намерений.

Необходимость взаимопонимания во всех сферах социальной жизни людей выдвигает проблему развития у современного человека ментальности, ориентированной на продуктивное межличностное взаимодействие, основанное на проявлении уважения к интересам и правам другого человека, стремлении и умении договариваться, находить решения, удовлетворяющие обе стороны.

Наличие трудностей и неудач подрастающего поколения в социальном и межличностном взаимодействии отмечаются многими современными исследователями в области возрастной и социальной психологии, социологии. Но особенно остро эта проблема проявляется у подростков с речевой патологией, что определяется специфическими особенностями когнитивной, эмоциональной и потребностно-мотивационной сфер их личности. Изучение особенностей мотивационной, целевой и инструментальной основ коммуникативной активности этой категории детей способствует поиску новых средств и способов повышения их адаптивных возможностей в образовательном процессе школы.

В современных исследованиях коммуникативная активность тесно связана продуктивностью как характеристикой результативности общения. Продуктивность общения в психологической науке определяется с позиций таких ее показателей, как эмпатия, сотрудничество в общении, его результативность.

Эмпатийность в общении проявляется в сопереживании, своеобразном принятии субъектом тех чувств, которые испытывает партнер по общению. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Она делает поведение человека социально обусловленным. Развитая у человека эмпатия – ключевой фактор успеха в тех видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир партнера по общению и, прежде всего, в обучении и воспитании. Сотрудничество является наиболее эффективным способом достижения результата, поэтому само по себе может рассматриваться как показатель результативности коммуникативной активности.

Анализ исследований позволяют сделать вывод о специфичности проявлений коммуникативной активности у детей с тяжелыми нарушениями речи в процессе их социального взаимодействия с другими. Так у них выявляются более низкие показатели развития самоконтроля в общении, что, конечно же, не может не влиять на такие характеристики общения, как целенаправленность, избирательность, интернальность, и, кроме того, придает их межличностному взаимодействию характер импульсивного, недостаточно организованного процесса. Эти особенности коммуникативной активности коррелируют с результатами изучения эмпатийных тенденций в общении. Преобладание низких и очень низких уровневых характеристик развития эмпатии у данной категории младших школьников дает основание говорить о недостаточном понимании потребностей и мотивов партнеров по общению, низкой способности к сопереживанию, а также о недостатке стремлений к согласованности во взаимодействии, сотрудничеству.

Вместе с тем, образы других людей очень важны для детей с речевой патологией. Об этом свидетельствуют результаты изучения уровневых характеристик коммуникативной активности. Если у нормально развивающихся детей отмечаются тенденции индивидуализации в социальном взаимодействии, стремления к самовыражению, личному успеху и высокому межличностному статусу, то у детей с речевой патологией проявляются тенденции, связанные с повышением роли собеседника в общении. Причем сущностные характеристики этой роли, значимость ролевых позиций собеседника в проявлениях коммуникативной активности определяются у них стремлением получить необходимую поддержку и помощь, без которых достижение желаемого результата в условиях социальных взаимодействий будет затруднительным. Это стремление придает проявлениям коммуникативной активности приспособительный, конформный характер.

Таким образом, своеобразие коммуникативной активности детей с тяжелыми нарушениями речи заключается в ее недостаточной целенаправленности, импульсивности, сниженном самоконтроле, недоразвитии эмпатийных качеств, низкой способности к самореализации

в условиях социального взаимодействия, высокой зависимости от других в достижении желаемого результата. Развитые коммуникативные способности подразумевают соответствие речи требованиям правильности, точности, логичности, чистоты. Более того, речь должна отвечать целям и задачам общения.

В общении школьников с нарушениями речи исследователи отмечают фамильярность в обращении ко взрослому, несоблюдение уважительной дистанции, резкость тона общения.

Анализ специальных исследований вопроса о коммуникативных особенностях детей с нарушениями речи позволяет сделать следующие выводы.

Коммуникативные способности школьников с нарушениями речи обнаруживают недостаточную сформированность всех трех составляющих: мотивационно-потребностной сферы, области представлений о правилах общения, умении вести эффективное общение.

Имеющиеся у данной группы детей трудности в речевом общении со взрослыми и сверстниками связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений.

Взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют полноценному общению. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенности поведения: отсутствие заинтересованности в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм.

Затрудненное общение следует рассматривать в нескольких плоскостях:

- в качестве социально-психологического феномена, проявляющегося только в ситуации взаимодействия, социального общения;

- как явление объективное, представленное в несоответствии цели и результата, выбранной модели общения и реально протекающего процесса;

- как явление субъективное, проявляющееся в различного рода переживаниях человека, в основе которых могут быть неудовлетворенные потребности, мотивационный, когнитивный, эмоциональный диссонансы, внутриличностные конфликты.

Компетентность педагога в общении предполагает развитие адекватной ориентации в себе самом, собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче, что дает возможность оказывать полноценную психологическую помощь ребенку с проблемами в речи. Перед педагогом стоит задача – организовать поддерживающее, безопасное, фасилицирующее пространство общения с ребенком как реальную развивающую среду. Важной особенностью профессии учителя является ее принадлежность к профессиям «повышенной речевой ответственности», в которых коммуникативная культура является обязательным условием профессионализма.

В связи с этим для профессионального общения учителя должны быть характерны:

- овладение деонтологическими нормами, культурой педагогического общения и этики, коммуникативной культурой;

- доброжелательность, умение слушать и понимать собеседников, коммуникабельность, компетентность профессиональной коммуникации;

- готовность к изменениям, открытость для духовного взаимообогащения, анализ эффективности собственного коммуникативного поведения.

Среди качеств личности учителя, необходимых для успешной реализации общения с учащимися, имеющими проблемы речевого развития, следует выделить: гуманистическую направленность, социальную и нравственную зрелость, увлеченность профессией, самообладание, вежливость, достоинство, коммуникабельность, искренность, справедливость, находчивость, наблюдательность, способность к эмоциональному воздействию, чувство юмора.

Эффективность решения учителем педагогических задач предполагает на первом этапе формирование, прежде всего, ряда коммуникативных умений, связанных с развитием социально-перцептивной стороны общения: способности к распознаванию внутреннего состояния

других людей; к оценке альтернативных линий своего поведения и выбору действий, адекватных ожиданиям другого человека (чувство такта); к контролю избранной линии поведения по отношению к другим (чувство причастности). Коммуникативные и рефлексивные умения педагога способствуют развитию эмпатии, позволяют максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя.

Верно найденный стиль педагогического общения, соответствующий неповторимой индивидуальности педагога, способствует решению следующих задач: педагогическое воздействие становится адекватным личности педагога, упрощается сам процесс общения с аудиторией, общение становится приятным, органичным для самого педагога; существенно облегчается процедура налаживания взаимоотношений; повышается эффективность такой важнейшей функции педагогического общения, как передача информации.

Требования к реализации методов активного обучения (С.Ф. Хлебунова, Т.Н. Щербакова, Е.Е. Алимова)

Успех активного обучения во многом определяется уровнем профессиональной компетентности преподавателя, ведущего занятие.

Практика использования методов активного обучения (МАО) в системе курсовой переподготовки, а также анализа педагогического опыта по этой проблеме позволяют выделить следующие требования к подготовке преподавателя, работающего в системе повышения квалификации:

- глубокое знание теории преподаваемого предмета, обеспечивающего свободу в обращении с конкретным учебным материалом;
- умение создать положительную коммуникативную установку; учителя нельзя заставить участвовать в занятии, нужно, чтобы включились внутренние мотивы учебной деятельности, чтобы он захотел лично включиться в процесс обучения;
- когнитивный плюрализм, по определению Л.Я. Гозмана, «способность не считать свою точку зрения единственно верной, готовность, несмотря на субъективную уверенность в правильности своей позиции, принять противоположную точку зрения, защищаемую оппонентом»;
- высокая эмоциональная стабильность личности, так как, во-первых, преподаватель здесь чаще сталкивается с ситуациями, вызывающими эмоциональный дискомфорт (ведь теперь каждый участник имеет право высказаться), и, во-вторых, исключается импульсивный стиль общения, требуется четкая логика, последовательность на фоне внешней гибкости обучения;
- развитие до уровня мастерства демократического стиля обучения, так как только этот стиль общения совпадает по психологическим характеристикам с характером МАО. Совершенно диссонирует с МАО применение авторитарных методов воздействия;
- высокая степень переключаемости и распределяемости внимания;
- умение создать эмоциональный комфорт на занятии, творческую обстановку;
- владение системой косвенных, опосредованных оценочных механизмов, ибо прямые оценки часто создают отрицательный эмоциональный тон занятия;
- большая скорость психических реакций, умение быстро реагировать на ситуацию;
- вариативность мышления, то есть умение представить одну и ту же проблему в максимальном количестве вариантов;
- высокая гибкость мышления, отсутствие ригидности, стереотипизации и шаблонизации в мышлении;
- сензитивность (чувствительность) по отношению к новому;
- умение выделить главное, существенное, своеобразная когнитивная помехоустойчивость (умение среди обилия высказываемых мнений вычленивать наиболее интересные, существенные для раскрытия проблемы);
- коммуникабельность;
- инициативность;

- эрудиция;
- аналитичность ума, так как постоянно необходимо анализировать педагогическую деятельность в процессе занятия;
- ярко выраженные организаторские способности;
- умение четко и кратко формулировать мысль (не растекаться мыслью по древу);
- высокая психологическая культура в общении (умение правильно понять состояние, адекватно эмоционально отреагировать и выбрать индивидуальный способ обращения к слушателю).

Важным является также получение постоянной оценки и анализа поведения преподавателя со стороны обучающихся после каждого занятия в системе МАО, что позволяет добиться наиболее оптимального варианта поведения.

Можно обратить внимание преподавателя на некоторые наиболее общие требования к построению занятия в системе МАО, с точки зрения психологии: игнорирование этих особенностей приводит, как правило, к эффекту бумеранга. Для успешности проведения занятий в системе МАО необходимо соблюдать следующие условия:

- создание обстановки психологической защищенности слушателя, то есть учитель, высказывая любое мнение, должен не бояться наказания, безапелляционной оценки, некорректных комментариев, насмешки и т.п.;

- принципиальное равенство позиций всех участников занятия и преподавателя (общение строится не по вертикальному принципу, а по горизонтальному: преподаватель ↔ слушатель);

- ориентация каждого слушателя на понимание и активную интерпретацию его точки зрения другими;

- передача функции оценки слушателю, развитие у него тем самым аналитических, рефлексивных механизмов;

- полная методическая разработка занятия в письменном виде, так как занятие в системе МАО требует гораздо большей проработанности, чем любое другое;

- оснащённость раздаточным дидактическим материалом, необходимой справочной литературой, необходимым иллюстративным материалом;

- хорошее материальное обеспечение занятия – это позволяет использовать более емко психологическое преимущество МАО;

- оптимальное сочетание учебных и игровых моментов занятия (при перевесе учебных целей);

- формирование групп для коллективной работы оптимально в количестве 7 человек (плюс – минус 2 человека), при большем количестве членов группы могут участвовать два тренера;

- на занятии должен происходить не обмен информацией, не подчинение точке зрения преподавателя, а выработка и совместный поиск некой общей позиции, новой информации, как результата интеллектуального сотрудничества и творчества;

- соблюдение четкой временной регламентации. Это позволяет выполнить программу занятия и не потерять управление. Однако регламентация должна происходить не за счет обрыва на полуслове, а через подведение промежуточных итогов руководителем занятия (например, «время истекло», «итак», «представлены следующие точки зрения ...», «можно сделать следующий вывод ...», «есть мнения, что ...» и т.п.);

- вариативность рассмотрения проблемы, направление обсуждения вглубь проблемы;

- любая возникшая ситуация, новая мысль должны поворачиваться на обсуждаемую проблему. Преподаватель (или руководитель занятия в случае, когда эту роль выполняет слушатель) обязан обеспечить полностью управляемость занятием.

Можно выделить определенный психологический результат применения МАО в системе повышения квалификации. Использование системы методов активного обучения ведет к возникновению ряда интересных следствий в развитии техники профессионального поведения и познавательной сферы слушателей. Преподавателю необходимо знание прогнозируемого результата для того, чтобы он мог сопоставить и оценить свои достижения в этом плане. При

систематическом и грамотном применении методов активного обучения в образовательном процессе можно ожидать следующих эффектов:

- формирование творческой, генерирующей активности слушателей;
- усиление положительной мотивации учебной деятельности, так как теперь сам учитель выступает в роли активного участника обучения;
- развитие гибкости, вариативности, аналитической функции мышления; рефлексивных способностей;
- формирование умений делового общения;
- развитие когнитивного плюрализма;
- совершенствование механизма самооценки слушателей, так как во время занятий МАО учитель получает больше возможностей через включение в различные ролевые системы показать, сравнить и оценить себя;
- формирование гибкости системы способов получения и творческой работы с информацией;
- отработка умений и навыков решения нестандартных, новых, гипотетических задач (что достигается за счет приближения обучения к условиям практической деятельности);
- усвоение темы на более глубоком уровне;
- приобретение опыта самостоятельной постановки проблемы, вычленения задачи и принятия решения;
- отработка умений построения связного монологического аргументированного высказывания.

Современные психологи доказали, что успешность развития личности учителя находится в прямой зависимости от степени личностной значимости деятельности. Стимулирование профессионального развития происходит за счет усиления субъектной позиции учителя в обучении в условиях ПК.

Очевидно, актуальным и востребованным будет банк образовательных проектов развития профессиональной компетентности посредством систем МАО. Для взрослого обучающегося наиболее эффективными являются методы активного обучения имитационного или неимитационного типа, подразумевающие использование реального рабочего места как центра учебной деятельности, включение индивидуального опыта в проекты.

Необходимо подчеркнуть, что все виды занятий, в которых используются методы активного обучения, имеют свое назначение, рациональную область применения и определенные особенности. Подлинной активизации учебного процесса в системе повышения квалификации учителей можно достичь только при условии их комплексного применения.

Характеристика, механизмы формирования и критерии развития психологической компетентности современного педагога (Т.Н. Щербакова)

Психологическая компетентность сегодня рассматриваемая как акмеологическая характеристика зрелой личности и профессионала, возникая на определенном этапе развития, включена в систему координат взаимоотношений профессионала с миром и, тем самым, оказывает влияние на их характер и качество. Акмеологический анализ психологической компетентности позволил: определить ее место в акмеологическом развитии человека; описать функционирование в процессе профессиогенеза; выявить характер взаимосвязи различных видов компетентности с достижениями личности; построить концептуальную модель психологической компетентности; показать, что она возникает вследствие саморефлексии, саморазвития, самоорганизации и интеграции личностного, социального и профессионального опыта.

Психологическая компетентность, взятая в совокупности ее видов, рассматривается как результат моделирования и развития и одновременно как фактор успешной профессиональной деятельности, персонализации и стилеобразования. Комплексный подход позволяет получить целостную картину формирования, развития и функционирования психологической ком-

петентности как интегральной акмеологической характеристики учителя в пространстве профессиональной деятельности.

Авторское понимание психологической компетентности как системной характеристики опиралось на основные позиции системного подхода. Установлено, что в отечественных и зарубежных работах по проблемам психологической компетентности выявлена ее относительная устойчивость, связь с другими системами внутренней психической реальности и внешней среды. Показано, что посредством психологической компетентности происходит интерпретация и регуляция взаимоотношений с самим собой, социумом, профессией и Миром. Анализ эмпирических исследований дал возможность заключить, что накопление психологических знаний, развитие и шлифовка психологических умений в процессе специальных тренингов, а также наличие ярко выраженных соответствующих качеств личности само по себе не обеспечивают компетентный стиль, не переводят активность на компетентный уровень, не обеспечивают профессиональный и социальный успех. С этим явлением связаны парадоксы психологического образования, лабораторные эффекты тренингов и психотерапевтических групп.

На основании теоретического анализа выделена и описана структура психологической компетентности как интегральной акмеологической характеристики субъекта. Психологическая компетентность включает интериоризированные психологические знания; действующие комплексы умений, профессионально-значимые психологические качества, презентуемые в актах интеракции и в процессе самосовершенствования; систему субъективного контроля, регулирующую и обеспечивающую устойчивость компетентного стиля. На индивидуальном уровне происходит самоуправление и самокоррекция, обеспечение устойчивости и самоиницирование развития за счет рефлексии и поиска новой психологической информации.

Характер субъективного контроля влияет на направление поиска новой психологической информации, ее селекцию, ценностное отношение к компетентному поведению и устойчивость компетентного стиля. Субъективный контроль позволяет гармонизировать отношения между такими состояниями, как «Я хочу быть компетентным» – «Я могу быть компетентным» – «Я – носитель компетентности». Концептуальный уровень субъективного контроля регулирует ценностное отношение к психологическому знанию как таковому и возможным способам его использования в различных ситуациях бытия, а также контролирует «меру дозволенности» применения психологических методов воздействия. Тактический уровень позволяет регулировать и контролировать характер и меру использования компетентности адекватно данной ситуации. На операциональном уровне происходит аффективно-волевая регуляция функциональных состояний, обслуживающих компетентное поведение. Каждый из элементов имеет свою содержательную специфику и особенности функционирования в рамках единой модели.

С позиций системного подхода выделены динамические характеристики профессиональной психологической компетентности, проявляющиеся в плоскостях: «личность – профессиональная деятельность», «личность – социальное пространство», «личность – субъективное пространство». Показано, что развитие профессиональной психологической компетентности связано с расширением субъективного пространства учителя как субъекта профессиональной деятельности.

При разработке концептуальной теоретической модели психологической компетентности учителя как субъекта педагогической деятельности были учтены следующие позиции: психологическая компетентность развивается, стремясь к оптимальности, и одновременно влияет на достижение все более и более высокого уровня развития учителя на пути к акме; будучи включенной в более широкие системы: личность, профессиональная деятельность, профессиональная среда и социальный контекст, она испытывает на себе их влияние; субъектная позиция человека относительно достижения самоэффективности определяет содержание, направление и темп развития психологической компетентности.

В качестве цели функционирования психологической компетентности выдвигается обеспечение высокой продуктивности деятельности за счет использования психологически целесообразных стратегий и техник решения профессиональных проблем. Психологическая компетентность в своем развитом виде позволяет использовать психологический ресурс профессиональной ситуации; минимизировать затраты благодаря обеспечению соответствия «психоло-

гический смысл проблемы ↔ психологический смысл действия»; оптимизировать комплекс функциональных состояний, обслуживающих профессиональную деятельность; актуализировать скрытые возможности других; целесообразно управлять собственным поведением, поведением других и ситуацией в целом; прогнозировать ситуативные и отставленные эффекты профессиональной активности. В связи с этим функциональное назначение психологической компетентности субъекта профессиональной деятельности целесообразно рассматривать не столько в плане повышения адаптации человека к профессиональной реальности, сколько в плане профессионального развития и возможностей достижения акме.

Выделены функции психологической компетентности в процессе акмеологического развития человека: гностическая, селективная, рефлексивная, проективная, преобразовательная. Установлено, что наличие психологической компетентности как интегральной системной характеристики позволяет человеку быть более эффективным, одновременно более автономным и добиваться высокой продуктивности, сберегая ресурсы и сохраняя высокий статус профессионального здоровья.

В системе общей психологической компетентности учителя как субъекта профессиональной деятельности выделены четыре подсистемы: когнитивная, коммуникативная, социальная и аутопсихологическая компетентности. На уровне индивидуального субъекта наблюдается гетерохронность развития видов компетентности, что обусловлено как спецификой профессиональной деятельности, так и индивидуальной мотивацией компетентности, индивидуально-психологическими особенностями, культурно-историческим контекстом развития и другими факторами. Анализ имеющихся исследований позволяет выделить и описать пять типов носителей компетентности: когнитивно-компетентные, социально-компетентные, коммуникативно-компетентные, аутокомпетентные, гармоничные.

Психологическая компетентность учителя включает четыре взаимосвязанные подсистемы, каждая из которых имеет специфические особенности проявления в профессиональной педагогической деятельности.

Коммуникативная компетентность в структуре профессиональной психологической компетентности учителя занимает центральное место, что обусловлено самим характером педагогической деятельности и неоднократно находило подтверждение в экспериментальных исследованиях психологов.

Коммуникативная компетентность учителя определяет успешность семантизации, интерпретации, преобразования и моделирования поведения в общении с учащимися или классом. Низкая коммуникативная компетентность коррелирует с повышенной стрессоуязвимостью, фрустрированностью и тревожностью.

Обобщение результатов анализа педагогической практики, осуществленного в работе, позволило выделить коммуникативные проблемы учителей: затруднения в создании позитивной установки на взаимодействие; недостаточный уровень сформированности социально-перцептивных умений; ригидность в ситуациях педагогического общения; низкий самоконтроль коммуникативного поведения; низкий уровень конфликтной компетентности; затруднения в когнитивной пристройке к понятийному пространству ученика. Социальная компетентность отражает степень конструктивности человека как субъекта социального взаимодействия. Понятие социальной компетентности получило неоднозначное толкование в отечественной и зарубежной психологии. В зарубежной психологии уровень развития социальной компетентности соотносится с адаптацией и социальной успешностью, готовностью к социальным преобразованиям, социальной активностью, способностью гармонизировать личные ценности, смыслы, стремления и социальные требования, адекватно действовать в социальном контексте. В отечественной психологии подчеркивается, что социальная компетентность обуславливает меру субъектности человека в определении социальной позиции и своего бытия в динамической социореальности. Уровень социальной компетентности учителя влияет на качество моделей социального поведения учащихся, формируемых в процессе педагогического взаимодействия.

Когнитивная компетентность лежит не только в основе успешного решения интеллектуальных задач, но оказывает влияние на успешность социального и профессионального взаимодействия, а также содержание отношения к самому себе и миру в целом.

Фрагментарность и разрозненность когнитивной компетентности лежит в основе сенситивности субъекта к манипуляциям партнеров в общении и делает склонным к манипулированию. Недостаточный уровень развития когнитивной компетентности коррелирует с ригидностью. Этот вид психологической компетентности имеет определяющее значение в работе с профессиональными педагогическими задачами, при выработке эффективных решений и становлении оптимального когнитивного стиля.

В контексте проблемы самоосуществления человека в процессе профессионального бытия особую роль играет аутопсихологическая компетентность как способ развития акмеологичности. Доказано, что эта подсистема ориентирована на оптимальное использование индивидуального ресурса и саморазвитие на основе применения психологических знаний к самому себе как субъекту аутопсихологической деятельности. В качестве одной из основных функций аутокомпетентности называется активизация психических ресурсов и личностного потенциала человека. В современной психологии аутокомпетентность понимается как специфическая готовность и одновременно способность субъекта к постоянной целенаправленной активности по изменению личностных черт и поведенческих характеристик, по развитию и оптимальному использованию своих психических ресурсов.

Аутопсихологическая компетентность учителя является важным субъективным условием продвижения по акмеологическому пути развития. Анализ данных изучения профессионального развития учителей позволил выделить затруднения в реализации аутопсихологической деятельности; в диагностике, самоанализе и рефлексивной оценке профессионального поведения; в моделировании индивидуального стиля и концепции педагогической деятельности; в формировании профессионального имиджа, в построении карьерной стратегии.

Выявлены и систематизированы факторы, детерминирующие этот процесс: макросоциальные, микросоциальные и субъективные, последние определяют устойчивость, глубину и преобразовательный потенциал компетентности человека, определены тенденции ее развития.

В ходе жизненного пути человека психологическая компетентность может развиваться стихийно или целенаправленно в процессе специально организованного обучения.

Сопоставительный анализ исследований возможностей развития компетентности показал наличие трех основных подходов к определению содержания и цели развивающих программ: приращение психологических знаний и умений субъекта; развитие видов психологической компетентности; формирование готовности к моделированию собственной психологической компетентности как интегральной акмеологической характеристики человека как субъекта жизненного пути. Комплексный подход к моделированию профессиональной компетентности учителя с акцентом на его субъектной позиции в этом процессе представляется более продуктивным.

Анализ опыта апробации комплексной программы развития профессиональной психологической компетентности учителя в системе повышения квалификации позволил обозначить и содержательно описать этот процесс как систему этапов: формирование ценностного отношения; саморефлексия; инвентаризация нового и ранее освоенного психологического знания; систематизация и обобщение способов действия и индивидуальных техник конструктивного решения педагогических проблем; расширение сфер компетентности; переход на уровень интегральной характеристики; стабилизация компетентного стиля.

В ходе изучения эффективности курсовой подготовки было установлено, что интериоризация новых психологических знаний разворачивается по следующему алгоритму: восприятие психологической информации → анализ возможностей применения в индивидуальном опыте → апробация в различных видах активности → рефлексия опыта → схема компетентного действия.

ГЛОССАРИЙ

Базовые национальные ценности – основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях.

Гуманизация образования – это очеловечивание воспитательных отношений, признание ценности ребенка как личности, его прав на свободу, счастье, социальную защиту, на развитие его способностей, индивидуальности.

Гуманизм – признание человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей.

Гуманистическая парадигма образования – модель образования, ставящая центр внимания ученика как субъекта жизни, как свободную и духовную личность, признающая развитие личности ребенка и удовлетворение его потребности в самореализации главной задачей школы.

Гуманитаризация образования – система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и, таким образом, на формирование личностной зрелости обучающихся.

Гуманность – система установок личности на социальные объекты, обусловленная нравственными нормами и ценностями, которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуется в общении и деятельности в актах содействия, соучастия, помощи.

Дифференциация – форма организации учебной деятельности школьников, при которой учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности и не снижается базовый уровень общеобразовательной подготовки учащихся, понимаемый как уровень, обеспечивающий возможность продолжения образования.

Духовно-нравственное воспитание личности гражданина России – педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию. Носителями этих ценностей являются многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (христианские, прежде всего в форме русского православия, исламские, иудаистские, буддистские), мировое сообщество.

Духовно-нравственное развитие личности – осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом.

Индивидуализация – 1) обретение индивидом самости, целостности, нераздельности и отделение от других людей; 2) процесс становления личности, ее созревания в результате ассимиляции личного и коллективного бессознательного (К. Юнг).

Индивидуальность – 1) неповторимая совокупность признаков, присущих отдельному индивиду, отличающих его от всех других, принадлежащих к тому же виду; 2) личность в ее своеобразии, проявляемом на всех уровнях ее жизнедеятельности.

Индивидуальные особенности учащихся, учитываемые в обучении – специфические для конкретного ученика проявления его физических, психических, социальных качеств и со-

стояний, которые влияют на его учебно-познавательную деятельность и от которых зависят результаты учения и развития.

Инновационная деятельность – комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс.

Инновация – процесс внедрения и освоения новшества.

Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Ключевая компетенция – это личностно-осознаваемая, вошедшая в субъективный опыт, имеющая личностный смысл *система* знаний, умений, навыков, которая имеет универсальное значение, то есть может быть использована в различных видах деятельности при решении множества жизненно значимых проблем (Е.В. Бондаревская).

Коммуникативная компетентность – 1) владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии; 2) обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере делового общения; 3) поведенческий репертуар, гибкость и адаптивность в выборе средств общения и психологической дистанции с учетом потребностей и индивидуальных особенностей партнеров по общению (С.А. Шатрова).

Коммуникативные универсальные учебные действия – универсальные учебные действия, предполагающие планирование учебного сотрудничества с учителем, постановку вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнера, умение выражать свои мысли, владение монологической и диалогической формами речи.

Компетентный подход – подход, предполагающий выдвижение на первое место освоение умений успешно действовать в проблемных ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни, овладение способами деятельности решать проблемы, возникающие в практической деятельности.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, уже состоявшееся его личностное качество.

Личностно-ориентированный тип образования – образование, обеспечивающее развитие личности, поддержку ее индивидуальности, полноценное удовлетворение ее образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов, предоставляющее ей свободу выбора содержания и путей получения образования в культурно-образовательном пространстве.

Личностные результаты – сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся – к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результату.

Личность – 1) индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; 2) определяемое включенностью в общественные отношения системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении; 3) контексте личностно-

ориентированного образования: это человек, имеющий свою жизненную историю, интегрированный в определенную культурную среду, обладающий свойствами субъектности и индивидуальной самобытности, самореализующийся в свободно избираемых видах жизнедеятельности, находящийся в процессе саморазвития, поиска смыслов и собственной индивидуальности.

Метапредметные результаты – освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов обобщенные способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Метод обучения – способ взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся при ведущей роли учителя, направленный на решение задач образования.

Методические приемы – составляющие элементы метода, которые по отношению к методу носят подчиненный характер и не имеют собственной педагогической задачи.

Национальный воспитательный идеал – высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке, на воспитание, обучение и развитие которого направлены усилия основных субъектов национальной жизни: государства, семьи, школы, политических партий, религиозных объединений и общественных организаций.

Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Образовательная технология – система специально сконструированных и заданных методических, дидактических, психологических, информационных, интеллектуальных и практических действий, приемов, способ взаимодействия участников образовательного процесса, которые гарантируют достижение поставленных целей (Е.А. Чекунова).

Обучающийся – физическое лицо, осваивающее образовательную программу.

Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

Общее образование – вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования.

Педагогическая инноватика – учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом, использовании и применении на практике.

Педагогическая система – множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов).

Педагогическая технология – совокупность форм, методов, способов, приемов и средств обучения, реализуемых в образовательном процессе.

Педагогический проект – комплекс взаимосвязанных мероприятий по целенаправленному изменению педагогической системы, предназначенных для достижения поставленных задач в течение заданного времени, с ориентацией на четкие требования к качеству результатов, при установленном бюджете.

Поликультурная компетентность педагога – это интегральная характеристика педагога, представляющая собой систему поликультурных знаний, навыков, умений, ценностей, ин-

тересов, поликультурных качеств, опыта, необходимых для жизни и деятельности в поликультурном социуме, для взаимодействия с различными культурами (представителями разных рас, национальностей, социальных групп, верований) (Е.В. Губанихина).

Поликультурная образовательная среда – духовно насыщенная атмосфера межличностных контактов, которая обуславливает поведение и мышление включенных в нее субъектов, а так же стимулирует в них потребность приобщения к национальным и общечеловеческим духовным ценностям. В более узком смысле – учреждение с многокультурным дифференцированным по возрасту, национальностям и конфессиям профессорско-преподавательским и студенческим составом, призванным удовлетворить образовательные и социокультурные потребности обучаемых (Е.А. Пугачева).

Поликультурное образование – это процесс освоения подрастающими поколениями этнической, национальной и мировой культуры в целях обогащения и развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде (О.В. Гукаленко).

Поликультурность – система знаний, взглядов, убеждений, умений, способствующих возникновению механизмов и технологий использования накопленной социальной информации, которая транслируется во всех аспектах жизнедеятельности человека, образуя культурный генофонд общества.

Проектирование – организованная культурно-обоснованная деятельность, направленная на преодоление возникающих в педагогическом процессе противоречий во взаимосвязи науки и практики с использованием таких процессов, как диагностика, целеполагание, моделирование, конструирование, мониторинг, и приводящая к инновациям на практике.

Профессиональная компетентность учителя – интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Развитие – процесс и результат перехода к новому, более совершенному качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему, к некоей степени духовной, умственной зрелости, сознательности, культурности и пр.

Рефлексия – обращенность познания человека на самого себя, на свой внутренний мир, психические качества и состояния.

Системно-деятельностный подход – подход, ориентирующий на выделение в педагогической системе и развивающейся личности интегративных системообразующих связей и отношений и требующий перевода ребенка в позицию субъекта познания, труда и общения, рассматривая в качестве решающего условия развития личности – деятельность.

Социализация – усвоение человеком социального опыта в процессе образования и жизнедеятельности посредством вхождения в социальную среду, установления социальных связей, принятия ценностей различных социальных групп и общества в целом, активного воспроизводства системы общественных отношений.

Субъект – источник активности, направленной на объект, активный носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа); свойства личности, характеризующие активность человека в собственном целеполагании, прогнозировании и проектировании деятельности, ее рефлексивной оценке, в саморегуляции, самоактуализации, саморазвитии.

Технология обучения – технология учебного процесса.

Традиционная парадигма образования – это процесс и результат овладения человеком ЗУНами, способами мышления, необходимыми для его включения в социальную и культурную жизнь общества.

Универсальные учебные действия – 1) способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; 2) совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Федеральный государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Форма организации обучения – понятие, выражаемое в реальном учебном процессе в конкретном типе урока, лекции, семинара, учебно-практического занятия, экскурсии, учебной конференции и т.д. (М.И. Чередов).

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Инвариантная часть	9
Модуль 1. Концептуальные и нормативно-правовые основы реализации психолого-педагогических технологий в обучении детей с ОВЗ в поликультурной образовательной среде	9
Тема 1.1. Концептуальные и нормативно-правовые основы реализации психолого-педагогических технологий в обучении детей с ОВЗ в поликультурной образовательной среде	10
Модуль 2. Теория и методология реализации психолого-педагогических технологий в обучении детей с ОВЗ в поликультурном образовательном пространстве	11
Тема 2.1. Организация образовательной среды, необходимой для обучения детей с ОВЗ	12
Тема 2.2. Методические основы разработки адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с ОВЗ	13
Тема 2.3. Психолого-педагогические условия успешной социализации обучающихся с ОВЗ.....	13
Модуль 3. Методический практикум (психолого-педагогические технологии)	14
Тема 3.1. Психологические особенности детей с ОВЗ разных нозологических групп	15
Тема 3.2. Современная поликультурная образовательная среда как пространство развития личности: ресурсы и риски.....	16
Тема 3.3. Особенности применения современных психолого-педагогических технологий в обучении детей с ОВЗ	16
Вариативная часть	17
Тема 1. Поликультурная образовательная среда как фактор развития коммуникативной компетентности обучающихся.....	17
Тема 2. Особенности развития коммуникативных навыков у детей с нарушениями поведения и общения	18
Тема 3. Модели оптимизации педагогического общения с детьми с ОВЗ в поликультурной образовательной среде.....	19
Приложения	20
СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКТА	20
Права особого ребенка в России: как изменить настоящее и обеспечить достойное будущее (Руководство для родителей, социальных адвокатов и работников системы образования и сферы реабилитации)	20
Электронный тренажер для родителей: реализация права особого ребенка на образование и реабилитацию.....	20
Карта динамического наблюдения, составленная на основе «Portage Guide to Early Education».....	21

Рекомендуемая форма заключения по итогам психолого-педагогического обследования	22
Модели социализации.....	24
Пример психолого-педагогической характеристики.....	26
Рекомендации педагогам к взаимодействию и проведению занятий с детьми, имеющими нарушения поведения и общения	27
Коммуникативная компетентность и профессиональная деятельность учителя	28
Модель развития коммуникативных ресурсов (Р.Х. Малкарова).....	30
Коммуникативная компетентность и психологическая поддержка	33
Критерии оценки коммуникативного компонента универсальных учебных действий (УУД) и типовые задачи	34
Классификация методов активного обучения	35
Психолого-педагогические аспекты подготовки к школе детей с эмоционально-волевыми нарушениями	36
Последовательность работы над проектом по В.В. Гузееву	38
Шкала социальной компетентности (А.М. Прихожан)	39
Алгоритмическое описание современных педагогических технологий	43
Ребенок с речевой патологией как субъект затрудненного общения.....	46
Требования к реализации методов активного обучения (С.Ф. Хлебунова, Т.Н. Щербакова, Е.Е. Алимова)	59
Характеристика, механизмы формирования и критерии развития психологической компетентности современного педагога (Т.Н. Щербакова).....	61
Глоссарий	65

Методическое издание

**Щербакова Татьяна Николаевна
Алимова Елена Евгеньевна
Кичак Анна Владимировна**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
К ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
«Современные психолого-педагогические
технологии в обучении детей с ОВЗ
в поликультурной образовательной среде»**

Редакторы: *А.А. Пыталева, А.Б. Ковалева*

Подписано в печать 14.04.2020. Формат 60x84 1/8. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 5,0. Уч.-изд. л. 4,5. Тираж 15 экз. Заказ № 36.

Государственное бюджетное учреждение дополнительного
профессионального образования Ростовской области
«Ростовский институт повышения квалификации и
профессиональной переподготовки работников образования».
344011, Ростов-на-Дону, пер. Гвардейский, 2/51.

E-mail: institut@roipkpro.ru

ipk@rostobr.ru

www.ripkro.ru