



© Т. Ю. Азатян, А. А. Асланян

DOI: [10.15293/2658-6762.2102.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.09)

УДК 376(479.25)+37.0

Исследование уровня информированности педагогов, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, в Армении

Т. Ю. Азатян, А. А. Асланян (Ереван, Республика Армения)

Проблема и цель. В Армении проблема оказания психолого-педагогической помощи педагогам и семьям с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития до сих пор недостаточно разработана. Цель работы – исследование уровня информированности педагогов, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, в Армении.

Методология. Методологической основой послужили труды отечественных и зарубежных авторов, посвященных исследованию приоритетной роли отношений педагогов к детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития, выявлению трудностей и вопросам социализации (В. Н. Чулков, Л. А. Головчиц, Т. А. Басилова и др.), а также моделированию системы работы по обучающему, психолого-педагогическому, техническому, социальному направлениям.

Результаты. На основе проведенных исследований и опыта работы представлены результаты некоторых аспектов проблемы и предложены рекомендации по необходимой индивидуальной помощи ребенку при подготовке его к интеграции в школе и педагогу, работающему с ним. Результаты исследования показали, что в Армении не полностью сформирован институт реабилитационной помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития, тем более в условиях инклюзивного образования, нет единого смоделированного подхода к проблеме. Выявление трудностей педагогов, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, позволит правильно осуществить первичную педагогическую диагностику, адаптировать содержание и методы работы с этими детьми с учетом индивидуальных образовательных потребностей, проектировать образовательную среду.

Заключение. Результаты исследования констатируют необходимость оказания систематической помощи педагогам, работающим с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития по выявлению трудностей на протяжении учебного процесса, тесное сотрудничество с мультидисциплинарной командой или со специалистами ресурсных центров, что в свою очередь способствует созданию в Армении возможной единой системы помощи педагогам для работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития; инвалидность; интеграция; инклюзивное образование; индивидуальные образовательные потребности; проектирование образовательной среды.

Азатян Тереза Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии, Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Ереван, Республика Армения.

E-mail: atereza222@gmail.com

Асланян Ануш Арутовна – соискатель кафедры специальной педагогики и психологии, Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Ереван, Республика Армения.

E-mail: anka.aslanyan1996@mail.ru

Постановка проблемы

На современном этапе развития общества в связи с реформами в образовании остро встал вопрос о введении инклюзивного обучения¹ [1; 2; 3]. Это предполагает получение образования детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития в школах и детских садах общего типа – совместно с нормально развивающимися сверстниками² [1–5].

Распространение в нашей стране процесса инклюзии детей с ограниченными возможностями психического и физического здоровья в образовательных учреждениях является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с Законом об образовании. Предполагается, что соответствующие разделы образовательных стандартов содержат программы для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, а использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий способствует осуществлению квалифицированной коррекции нарушений их развития³ [6–8].

В новых социальных условиях, работая по новым образовательным стандартам, педагогический состав учреждений должен овладеть необходимыми знаниями в области коррекционной и специальной педагогики [9; 10].

Различные аспекты проблемы развития профессиональной компетенции и профессиональной готовности педагогов являлись предметом исследования как отечественных, так и зарубежных ученых⁴ [11–13].

Готовность педагогических кадров к работе с детьми с особенностями в развитии – серьезная задача дошкольного образования [14; 15]. Ранняя комплексная помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья рассматривается современными исследователями через системы социально-психологической поддержки, организацию специального образования и охрану здоровья ребенка.

Целенаправленная педагогическая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья определяет успешность профилактики риска появления вторичных нарушений, поэтому к содержанию такой работы предъявляются особые, специфические требования⁵ [16; 17]. Неоднородность категории детей с особенностями в развитии связана с раз-

¹ Чулков В. Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Academia, 2000. – С. 332–345.

Назарова Н. М. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540600 (050700): в 3 т. / под ред. Н. М. Назаровой. – т. 3. Педагогические системы специального образования / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Л. В. Андреева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25470909>

² Жигорева М. В. Психолого-педагогическое изучение развития детей с комплексными нарушениями: монография. – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. – 155 с.

³ Методические рекомендации. Организация и содержание коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях / сост. Картухина Г. Н. – Южно-Сахалинск: Изд-во СОИ-ПиПКК, 2005.

⁴ Snell M., Brown F., editors. Instruction of students with severe disabilities. 7. – Upper Saddle River, NJ: Merrill-Pearson; 2011. – pp. 122–185. [[Google Scholar](#)]

⁵ Wehmeyer M. Self-determination as an educational outcome // Sands D. J., Wehmeyer M. L., editors. Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities. Baltimore: Brookes Publishing Co; 1996. pp. 17–36. [[Google Scholar](#)]

ностью физических и психических недостатков даже в одной категории нарушений детского развития и в разной степени препятствует вхождению ребенка в общество. В среднем, до 40 % обучающихся в специальных учреждениях составляют дети с сенсорными, интеллектуальными и эмоционально-волевыми проблемами⁶. Эти данные находят свое подтверждение в работах В. Н. Чулкова⁷; Т. А. Басиловой⁸, Н. М. Назаровой⁹, Д. С. Шилова, М. А. Александровой¹⁰.

Несмотря на наличие достаточно большого числа исследований, посвященных совершенствованию деятельности педагогов по работе с детьми с особенностями в развитии, вопросы, касающиеся готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования именно в дошкольных образовательных организациях, по-прежнему остаются на периферии исследовательских интересов ученых.

Целью настоящей работы стало исследование уровня информированности педагогов, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, в Армении.

Методология исследования

Методологической основой послужили труды отечественных и зарубежных авторов, посвященных исследованию приоритетной роли отношений педагогов к детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития, выявлению трудностей и вопросам социализации (В. Н. Чулков¹¹, Л. А. Головчиц¹², Т. А. Басилова¹³ и др.), а также моделированию системы работы по обучающему, психолого-педагогическому, техническому, социальному направлениям.

Уникальность раннего периода детства доказана представителями научной школы

⁶ Пискун О. Ю. Психолого-педагогические условия коррекции эмоционально-волевого развития выпускников с нарушением слуха // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 142–147. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21191121>

Пискун О. Ю., Агавелян Р. О. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников: в 2 ч.: монография. Ч. 1 : Теоретико-методологические аспекты и экспериментальное изучение. – Новосибирск: НГПУ, 2016. – 204 с.

⁷ Чулков В. Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Academia, 2000. – С. 332–345.

⁸ Басилова Т. А. Слепоглухие дети // Специальная психология / под ред. В. И. Лубовского. – М., 2003. – С. 4604. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?titleid=51372>

Басилова Т. А., Александрова М. А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей. – М., 2008.

⁹ Назарова Н. М. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540600 (050700): в 3 т. /

под ред. Н. М. Назаровой. – т. 3. Педагогические системы специального образования / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Л. В. Андреева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25470909>

¹⁰ Александрова М. А. Результаты клинико-психологического изучения группы детей со сложными сенсорными нарушениями // Дефектология. – 2008. – № 6. – С. 29–37.

¹¹ Чулков В. Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Academia, 2000. – С. 332–345.

¹² Головчиц Л. А. К проблеме терминологии: “сложные, множественные, комплексные...” нарушения развития // Дефектология. – 2011. – № 3. – С. 3–11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16334287>

Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.

¹³ Басилова Т. А. Использование игровой и изобразительной деятельности в развитии социально-бытовой ориентировки слепоглухих школьников // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 38–47.

Л. С. Выготского¹⁴ и основывается на культурно-исторической теории.

Б. С. Гершунский¹⁵, В. И. Журавлев, Э. Ф. Зеер, В. В. Краевский¹⁶, М. Н. Скаткин¹⁷ обосновали, что для профессиональной подготовки педагога необходим не только запас знаний, но и научно-педагогическая составляющая.

Другой точки зрения придерживаются В. А. Адольф¹⁸, Н. Ф. Ильина¹⁹, О. Н. Никитина. Ученые рассматривают процесс подготовки педагога к работе в условиях инклюзивного образования с позиции развития личности самого педагога. Они исходят из того, что только в условиях интенсивно развивающейся образовательной среды будет обеспечена самостоятельность и учебная активность, способность проектировать собственные образовательные пути.

В. А. Сластенин и Л. С. Подымова²⁰ определили, что, подготовка педагога состоит из последовательных этапов:

– развития творческой индивидуальности;

– овладения основами методологии научного познания и педагогического исследования;

– освоения технологии инновационной деятельности, практической работы по введению новшеств в педагогический процесс.

Подготовка педагогов к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья в данное время становится очень актуальной.

В своих работах С. И. Сабельникова²¹ отмечает, что для профессиональной и личностной подготовки педагогов необходимы следующие психолого-педагогические знания:

– представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;

– знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;

¹⁴ Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982-1984. Т. 5: Основы дефектологии / под. ред. Т. А. Власовой. – М., 1983. – 369 с.

¹⁵ Гершунский Б. С. Менталитет и образование. – М., 1996. – 140 с.

Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа). – М., 1997. – 120 с.

¹⁶ Краевский В. В. Методология педагогической науки: Пособие для научных работников в области образования, учителей, аспирантов, студентов педагогических вузов. – М.: Центр «Школьная книга». – 2001.

Почему не удается компенсировать недостаточную обоснованность современного содержания образования? / «Круглый стол» журнала: Разговор с академиком РАО В. В. Краевским // Проблемы теории и методики обучения. – 2003. – № 7. – С. 117. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?titleid=57099>

¹⁷ Краевский В. В., Скаткин Н. Н. Научно-технический прогресс и совершенствование содержания среднего образования в процессе осуществления реформы школы // Советская педагогика. – 1985. – № 11. – С. 72.

¹⁸ Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. – Красноярск, 1998. – 310 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23285218>

¹⁹ Ильина Н. Ф., Адольф В. А. Онтология непрерывного образования: учебное пособие. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2009. – 204 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20119360>

²⁰ Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997. – 308 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19090396>

²¹ Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42.

– знание методов психологического и дидактического проектирования образовательного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;

– умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми объектами образовательной среды (с детьми по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-педагогами, специалистами, руководством).

Таким образом, подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования – это творческий процесс формирования и развития профессиональной компетентности педагогов, включающий мотивационный, гносеологический, проективный, перцептивно-рефлексивный и деятельностный компоненты.

В данном исследовании акцент сделан на подготовку будущего педагога, а профессиональные запросы педагога-практика, столкнувшегося с проблемами обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, остаются нерешенными.

Количество респондентов, участвовавших в экспериментальной части настоящего исследования, – 70. Это педагоги и воспитатели инклюзивной школы № 147, детского сада № 92 и студенты Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна, в котором на всех факультетах преподается дисциплина «Инклюзивное образование».

Для выявления проблем педагогов мы разработали опросники, выявили несколько проблем.

- признание ценности каждого;
- возможность адаптации образовательной программы;
- готовность учителя принимать ученика с тяжелыми и множественными нарушениями развития и вступать с ним во взаимодействие.

Результаты исследования

Анализ форм организации, программных и методических материалов, предлагаемых разными вузами, свидетельствует, что не разработана профиограмма педагога инклюзивного образования, не определены оптимальные формы и сроки подготовки педагогов к новым условиям профессиональной деятельности, ее содержание, учебно-методические материалы и др. Подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей и подростков с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе. При этом значительно меньше внимания обращается на профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми включает профессионально-гуманистическую направленность личности, в том числе ее профессионально-ценностные ориентации, профессионально-личностные качества и умения.

Профессионально-гуманистическая направленность личности проявляется в осознании педагогом гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, целеустремленности в овладении профессиональным мастерством, ответственности и активности личности в достижении гуманистических целей и задач воспитания и обучения детей.

Педагог, готовящийся работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен принять следующую систему профессионально-ценностных ориентаций: признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения; направленность на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата;

осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для людей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности, требующей больших духовных и энергетических затрат и др. Важная составляющая профессионально-личностной готовности педагога, работающего с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, по мнению ученых, – готовность к оказанию помощи. Психологи считают, что готовность к помощи у разных людей не одинакова. Чем выше уровень эмпатии, ответственности, заботливости, тем выше уровень готовности к помощи. Готовность к помощи у человека развивается при соответствующих условиях.

Готовность к оказанию помощи – интегральное личностное качество, включающее милосердие, эмпатию, толерантность, оптимизм, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, доброжелательность, умение наблюдать, способность суммировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации о ребенке для оптимизации педагогической работы; перцептивные умения; креативность, творческий подход к решению проблем, задач педагогической работы и др. Педагог должен осознавать значимость этих качеств и стремиться их развивать.

Важным требованием к педагогу, осуществляющему педагогическую деятельность с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, является проявление им деликатности и тактичности, в том числе умение соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн воспитанника.

Таким образом, профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми

с тяжелыми и множественными нарушениями развития предполагает сформированность целого комплекса качеств, которые основываются на личностных ресурсах. Не каждый педагог, работающий в общеобразовательном учреждении с нормально развивающимися детьми, способен к работе с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья.

Ориентируясь на исследования ученых В. А. Козырева²², С. А. Писаревой, А. П. Тряпицына, Е. В. Пискунова и др. по проблеме подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, можно сформулировать группы профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов в области инклюзивного образования:

1. Видеть, понимать, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды.

2. Уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием.

3. Реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса.

4. Создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательного учреждения для развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и нормально развивающихся сверстников.

²² Козырев В. А. Педагогический университет как источник образовательных инноваций в высшем педагогическом образовании: монография. – СПб.: Изд-

во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 307 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19938993>

5. Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях инклюзивной образовательной среды.

Исследования, проведенные в ходе организации и реализации подготовки педагогов, показали, что кроме специфического содержания необходимо подобрать технологии, ориентированные на творческое развитие профессиональной компетентности педагогов, включенных в процесс инклюзивного образования. Это обеспечит формирование профессиональ-

ной компетентности педагогов системы общего образования и позволит правильно и эффективно решать задачи, связанные с обучением детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в условиях учреждений общего типа.

Чтобы выявить трудности педагогов, нами были разработаны опросники. В основном нас интересовало следующее.

1. Изучали Вы какую-либо литературу об особенностях детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития? Ответы респондентов на данный вопрос представлены на рисунке 1.

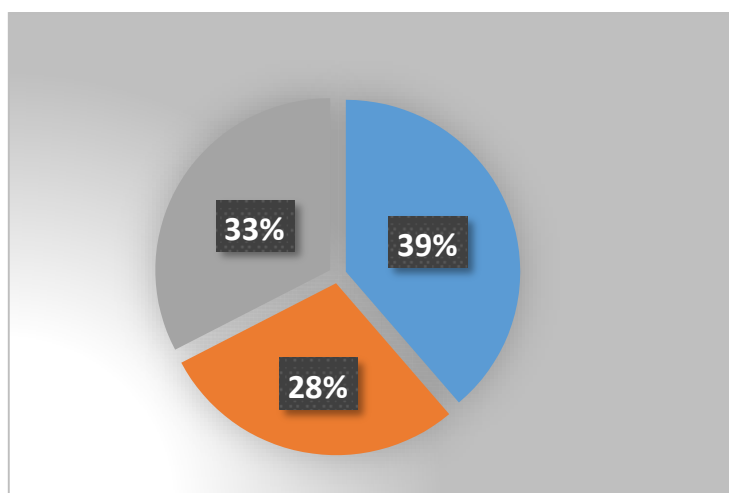


Рис. 1. Изучали Вы какую-либо литературу об особенностях детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития? (Да – 39 %, Нет – 28 %, Немного – 33 %)

Fig. 1. Have you studied any literature on the characteristics of children with severe and multiple developmental disorders? (Yes – 39 %, No – 28 %, Slightly – 33 %)

Ответы респондентов показали, что 39 % из них в ходе своей работы изучали специальную литературу относительно детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, однако нуждались в постоянной специализированной помощи для правильной организации и проведения урока, 28 % вообще не

изучали, но считали необходимым обладать специальными навыками при работе с такими детьми, а 33 % изучали незначительно.

2. Знакомы ли Вы с методами работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития? Ответы респондентов на данный вопрос представлены на рисунке 2.

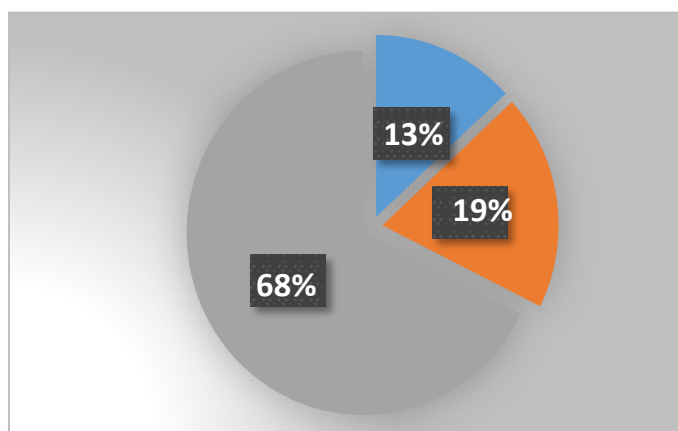


Рис. 2. Знакомы ли Вы с методами работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития? (Да – 13 %, Нет – 19 %, Немного – 68 %)

Fig. 2. Are you familiar with the methods of working with children with severe and multiple developmental disabilities? (Yes – 13 %, No – 19 %, Slightly – 68 %)

На вопрос лишь 13 % педагогов ответили, что знакомы с методами работы, но отметили также, что практически никогда их не применяли, 68 % ответили, что немного знакомы, так как иногда присутствовали на занятиях специального педагога, а 19 % на этот вопрос дали отрицательный ответ.

3. Испытывали ли вы определенные трудности в налаживании контакта с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития? Ответы респондентов на данный вопрос представлены на рисунке 3.

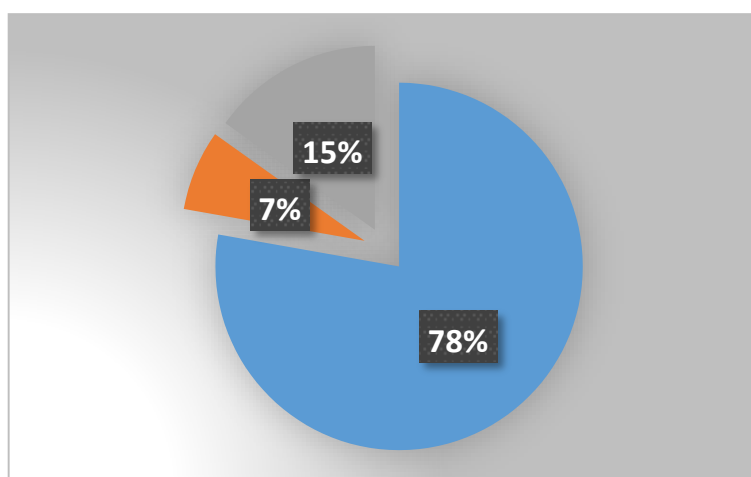


Рис. 3. Испытывали ли вы определенные трудности в налаживании контакта с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития? (Да – 78 %, Нет – 7 %, Немного – 15 %)

Fig. 3. Have you experienced any difficulties in establishing contact with children with severe and multiple developmental disabilities? (Yes – 78 %, No – 7 %, Slightly – 15 %)

Подавляющее большинство респондентов (68 %) дали положительный ответ, обосновывая это тем, что не владели альтернативными средствами коммуникации, средствами невербального общения, 7 % респондентов дали отрицательный ответ, а 15 % ответили, что пробовали применять техники альтерна-

тивной коммуникации, которыми владели поверхностно.4. Во время практики появились какие-то интересные мысли, методические находки, которые вы постараетесь реализовать в работе? Ответы респондентов на данный вопрос представлены на рисунке 4.

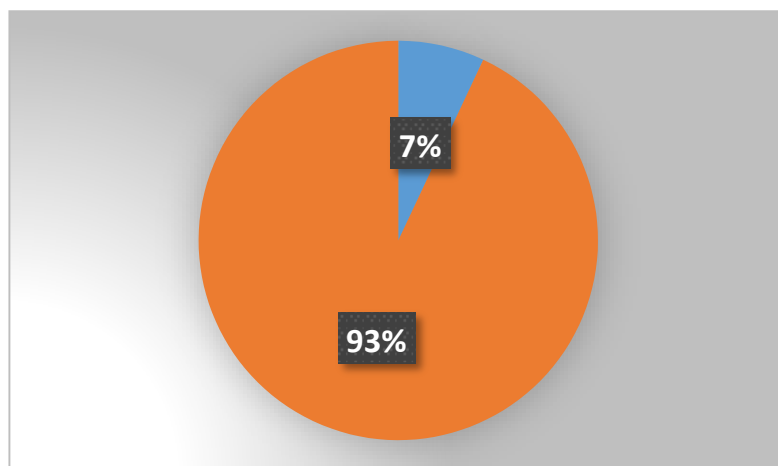


Рис. 4. Во время практики появились какие-то интересные мысли, методические находки, которые вы постараетесь реализовать в работе? (Да – 7 %, Нет – 93 %)

Fig. 4. During the practice, did you have any interesting ideas, methodological findings that you will try to implement in your work? (Yes – 7 %, No – 93 %)

К сожалению, на этот вопрос лишь 7 % педагогов дали положительный ответ, в основном наблюдая положительную динамику во время индивидуальных занятий, а также при проведении внешкольных и внеурочных мероприятий. 93 % респондентов категорически ответили «нет» так как не достаточная информированность мешает применению тех или иных подходов и средств.

Таким образом, выявление проблемы педагогов, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, в Армении позволит правильно осуществить первичную педагогическую диагностику, адаптировать содержание и методы работы с такими детьми с учетом индивидуальных образовательных потребностей, проектировать

образовательную среду. Вышесказанное в свою очередь способствует созданию в Армении возможной единой системы помощи педагогам для работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Для продуктивной работы мы предлагаем педагогам следующие методические рекомендации.

– Приоритетное направление коррекционной помощи в социальной адаптации и развитии индивидуального жизненного опыта ребенка на максимально доступном ему уровне.

– При планировании содержания программы обучения и воспитания детей, подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития необходимо учитывать не возраст ребенка, а уровень развития, уровень

компенсаторных возможностей, а также индивидуально-типологические особенности, структуру нарушения и степень потребности в посторонней помощи.

– Необходимо соблюдать этапность работы с учетом обеспечения различных форм организации детей: на начальном этапе сопровождение осуществляется индивидуально для каждого ребенка, на последующих этапах используются подгрупповые и фронтальные занятия.

– Учащийся должен иметь возможность видеть всех остальных обучающихся для того, чтобы видеть лицо говорящего и считывать речь с губ, если происходит устный опрос. Предпочтительно садить ученика на максимально близком расстоянии от учителя (за первую парту со стороны стола учителя).

– Педагог должен отслеживать состояние слуховых аппаратов у учеников. Важно, чтобы аппарат был включен и работал.

– Педагог должен стараться находиться ближе к ученикам. При объяснении материала нельзя поворачиваться спиной, боком, так как повышается вероятность, что дети не воспримут материал. Необходимо стоять, повернувшись лицом к детям.

– Необходимо следить за речью. Речь педагога должна иметь хорошо воспринимаемую громкость, нормальный темп. Следует избегать слишком быстрого и замедленного темпа.

– При объяснении задания для самостоятельной работы педагогу необходимо уточнить, как понял смысл задания ученик, и дать дополнительные комментарии, если необходимо.

– При наличии особенностей в речи у ученика необходимо дать возможность сдавать домашнюю работу в письменной форме.

– Важно стимулировать учеников общаться устно, развивать в них позитивное отношение к речевому общению. Необходимо стимулировать устные ответы вне зависимости от ошибок при словесном оформлении.

– Получение социального опыта – важная задача образовательной организации, поэтому рекомендуется включать учеников в общественные мероприятия.

– У учителя должно быть толерантное отношение к ученикам, важно оказывать поддержку детям. Это нужно, чтобы дети ощущали себя комфортно в образовательной организации.

– Необходимо общаться с семьей ребенка и обсуждать процесс воспитания и обучения.

– Для включения новых слов в активную речь ребенка нужно создавать ситуацию общения в контексте общей деятельности.

– Классное помещение должно быть достаточно освещено. Учеников с низкой остротой зрения, с расходящимся косоглазием садят ближе, учеников со сходящимся косоглазием садят дальше от учителя и материала.

– У учеников с низкой остротой зрения должна быть возможность подойти ближе к демонстрируемому материалу.

– Существует система требований к наглядному материалу: это должны быть реальные предметы, с которыми ребенок может встретиться в реальной жизни. Игрушки должны быть с четко выраженными признаками, изображения простыми, без лишних деталей, с четким контуром, контрастные по отношению к фону, без бликов.

– Материалы и пособия должны состоять из подлинных объектов, муляжей, игрушек, объемных и плоскостных геометрических фигур, рельефных и плоскостных изображений предметов и объектов.

– Материалы и пособия должны быть доступны для зрительного восприятия: быть яркими, красочными, насыщенными по цвету. В основном используются красный, оранжевый, желтый, зеленый цвета; остальные цветные изображения должны иметь чистые натуральные цвета.

– В изображении должна соблюдаться пропорциональность соотношений по величине в соответствии с соотношениями по величине реальных объектов (кроме специальных заданий)

Обсуждение результатов

В Армении в настоящее время полностью не сформирован институт реабилитационной помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития, а в большинстве регионов страны отсутствуют специализированные учреждения, которые могут оказать психолого-педагогическую помощь этим детям, основная работа ложится на плечи специальных педагогов, которые оказывают профессиональную помощь педагогам и воспитателям в этих вопросах. Однако активное вовлечение их в процесс оказания педагогической помощи происходит спонтанно и в основном без систематически налаженной работы.

Работая в системе, где реализуется инклюзивное образование, у педагога может обнаружиться недостаток профессиональных компетенций, учитель в такой системе часто сталкивается с психологическими барьерами и стереотипами. Вместе с тем уместно согласиться с мнением, что учитель находится в центре процесса инклюзии, он воплощает инклюзивные принципы в своей работе, переводит теорию в практику. Инклюзия требует, чтобы педагог занимал особую, специфическую позицию, овладение профессиональ-

ными ролями происходит не всегда, это процесс перехода от скрытого сопротивления к открытому и от него – к принятию, сначала пассивному, а потом – к активному.

В Армении уже сложились и действуют определенные виды помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития: умственно отсталым глухим и слабослышащим, умственно отсталым слепым и слабовидящим, умственно отсталым детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата во вспомогательных классах соответствующих типов школ и в некоторых учреждениях Министерства соцзащиты и труда. Но было бы преждевременно говорить о наличии системы помощи детям со сложными нарушениями или полагать, что она находится в стадии становления. Действительное положение дел представляет собой очень неоднородную картину.

Для ряда субкатегорий детей со сложным нарушением какие-либо виды по-настоящему специализированной поддержки вообще отсутствуют, например, для глухих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, для аутичных детей с сенсорными нарушениями, для детей с соматическими нарушениями и нарушениями зрения и слуха.

Для большинства лиц со сложным дефектом особенно неустроенной оказывается жизнь до школы и после нее, вместе с тем для отдельных категорий детей со сложным дефектом образуются новые службы и виды поддержки, которые могут рассматриваться как пробная модель, возможная для использования при развитии системы.

Некоторую помощь дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития в настоящее время могут найти в негосударственных учреждениях. Так, в местных общественных и частных психолого-педагогиче-

ских, медико-социальных и иных центрах, организующих помощь детям-инвалидам, получают педагогическую поддержку дети с выраженными отклонениями в развитии, среди которых встречаются дети со сложным дефектом. Для обслуживания детей в дошкольном возрасте еще не созданы консультативные центры, которые могли бы оказывать педагогическую помощь родителям, имеющим детей со сложными аномалиями развития, и осуществлять раннюю диагностику. Подобные центры («семейные центры») имеются за рубежом (в Великобритании, Дании, Швеции, Норвегии и других странах).

Одной из серьезных задач модернизации дошкольного образования и развития инклюзии является поиск оптимальных моделей готовности педагогов-воспитателей к работе с детьми с особенностями в развитии.

Российские исследователи рассматривают раннюю комплексную помощь ребенку с отклонениями в развитии как совокупность системы социально-психологической поддержки и помощи, охраны здоровья и специального образования. Данная позиция базируется на культурно-исторической теории Л. С. Выготского и его научной школы, представители которой доказали уникальность первых лет жизни ребенка для его развития.

Мы согласны с рядом исследований, которые раскрывают проблемы взаимодействия педагогов с детьми с особенностями в развитии: «неготовность к взаимопониманию педагогов, авторитаризм в стиле общения, недостаток педагогической культуры, неумение реально оценить воспитательные возможности семьи, недостаточная коммуникативная культура родителей, низкая общая педагогическая культура, недооценка роли сотрудничества, безответственность в вопросах воспитания, иногда, аморальное поведение; право-

вая некомпетентность субъектов; недостаточная информированность субъектов о деятельности образовательного учреждения; необходимость единого информационного пространства. Особенно важна «психологическая готовность педагогов к принятию идеи инклюзии».

В контексте рассматриваемой проблемы сформулируем понятие «готовность к профессиональной деятельности в работе с детьми с особенностями в развитии». Мы понимаем данный термин как комплексное образование личности, включающее психологические, ценностные, мотивационные компоненты; уровень знаний и профессионализма, обеспечивающий мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности в мотивированном пространстве.

Существует диалектическая взаимосвязь готовности педагогов к профессиональной деятельности и эффективной работе с детьми с особенностями в развитии с учетом их возрастных, индивидуальных особенностей, многовариантности и степени выраженности отклонений в развитии, определяющих структуру дизонтогенеза детей.

Готовность к профессиональной деятельности в работе с детьми с особенностями в развитии занимает в структуре профессионализма первую ступень, необходимую для последующего проявления профессиональной компетентности и достижения мастерства, т. е. является фундаментом для формирования профессиональных и специальных компетенций, которыми должен обладать современный воспитатель.

Одной из главных проблем является снижение мотивации профессиональной деятельности педагогов в целом и профессиональных достижений в частности, стрессоустойчивости

работников при выполнении профессиональных обязанностей с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Заключение

Вышесказанное позволяет нам выявить основные трудности педагогов при работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях инклюзивного образования: признание ценности каждого ученика; возможность адаптации образовательной программы; готовность учителя принимать ученика с тяжелыми и множественными нарушениями развития и вступать с ним во взаимодействие.

Соответственно, инклюзия требует от педагога формирования новых профессиональных компетенций и личностных качеств. Несомненно, педагог – ключевая фигура реформирования современного образования. Изменения в образовании возможны лишь при активной инновационной деятельности самого педагога и его собственном развитии. Как двигаться к изменениям в профессиональном «портрете» педагога будущего?

Насколько сами учителя готовы войти в процесс изменений, выстроить свою профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного образования, работать в школе «для всех»? Это не простые вопросы. Изменение профессиональных установок педагогов и уровня их профессиональных компетенций является первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности (профессиональной, психологической и методической) учителей общеобразовательной школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей в работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. Несомненно, именно учитель есть «золотое сечение» инклюзии, главное условие успешной реализации инклюзивных принципов и их воплощение в педагогическую практику.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Allan J. Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice // *Inclusive Education: Cross Cultural Perspectives*. – 2008. – Vol. 5. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6093-9>
2. Campbell P. H., Milbourne S., Dugan L. M., Wilcox MJ. A review of the evidence on practices for teaching young children to use assistive technology devices // *Topics in Early Childhood Special Education*. – 2006. – Vol. 26. – P. 3–13. DOI: <https://doi.org/10.1177/02711214060260010101>
3. Schweigert P., Rowland C. Early communication and microtechnology: Instructional sequence and case studies of children with severe multiple disabilities // *Augmentative and Alternative Communication*. – 1992. – Vol. 8. – P. 273–286. DOI: <https://doi.org/10.1080/07434619212331276313>
4. Horn E. M. Achieving meaningful motor skills: Conceptual and empirical bases of a neurobehavioral intervention approach // *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. – 1997. – Vol. 3 (2). – P. 138–144. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1997\)3:2<138::AID-MRDD5>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1997)3:2<138::AID-MRDD5>3.0.CO;2-N)
5. Horn E., Lieber J., Sandall S., Schwartz I., Worley R. Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities // *Topics in Early Childhood Special Education*. – 2002. – Vol. 20. – P. 208–223. DOI: <https://doi.org/10.1177/027112140002000402>



6. Brady N., Bashinski S. Increasing communication in children with vision and hearing loss // *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. – 2009. – Vol. 33 (1–2). – P. 59–70. DOI: <https://doi.org/10.2511/rpsd.33.1-2.59>
7. Brown F., Cohen S. Self-determination and young children // *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. – 1996. – Vol. 21. – P. 22–30. DOI: <https://doi.org/10.1177/154079699602100105>
8. Cosbey J. D., Johnson S. Using a single switch voice output communication aid to increase social access for children with severe disabilities in inclusive classrooms // *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. – 2006. – Vol. 3. – P. 144–156. DOI: <https://doi.org/10.1177/154079690603100207>
9. Dunst C. J., Trivette C. M., Hamby D. W. Meta-analysis of family-centered helping practices research // *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. – 2007. – Vol. 13 (4). – P. 370–378. DOI: <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
10. Hunt P., Soto G., Maier J., Doering K. Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classroom // *Exceptional Children*. – 2003. – Vol. 69. – P. 315–332. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440290306900304>
11. Mar H. H., Sall N. Programmatic approach to use of technology in communication instruction for children with dual sensory impairments // *Augmentative and Alternative Communication*. – 1994. – Vol. 10. – P. 138–150. DOI: <https://doi.org/10.1080/07434619412331276850>
12. Soodak L. C., Erwin E. J. Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings // *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. – 2000. – Vol. 25. – P. 29–41. DOI: <https://doi.org/10.2511/rpsd.25.1.29>
13. Udvari-Solner A., Causton-Theoharis J., York-Barr J. Developing adaptations to promote participation in inclusive environments // *Educating Children with Multiple Disabilities: A Collaborative Approach* / Orelove F. P., Sobsey D., Silberman R. K. (eds.). – 2004. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED491780>
14. Омельченко Е. А., Чеснокова Г. С., Агавелян Р. О. Самовыражение в системе ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольного образования // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2018. – № 1. – С. 7–22. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1801.01>
15. Ahsan M. T., Deppeler J. M., Sharma U. Predicting Pre-Service Teachers' Preparedness for Inclusive Education: Bangladeshi Pre-Service Teachers' Attitudes and Perceived Teaching-Efficacy for Inclusive Education // *Cambridge Journal of Education*. – 2013. – Vol. 43 (4). – P. 517–535. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.834036>
16. Paju B., Rätty L., Pirttimaa R., Kontu E. The School Staff's Perception of Their Ability to Teach Special Educational Needs Pupils in Inclusive Settings in Finland // *International Journal of Inclusive Education*. – 2016. – Vol. 20 (8). – P. 801–815. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
17. Wehmeyer M., Palmer S. Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination // *Education and Training in Developmental Disabilities*. – 2003. – Vol. 38 (2). – P. 131–144. URL: <https://www.jstor.org/stable/23879591>



Tereza Yurevna Azatyan

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head,
Department of Special Pedagogy and Psychology,
H. Abovyan Armenian State Pedagogical University, Yerevan, Republic
of Armenia.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3218-257X>

E-mail: atereza222@gmail.com (Corresponding Author)

Anush Arturovna Aslanyan

Research Scientist,
Department of Special Pedagogy and Psychology,
H. Abovyan Armenian State Pedagogical University, Yerevan, Republic
of Armenia.

E-mail: anka.aslanyan1996@mail.ru

Research on information awareness of teachers working with children with severe and multiple developmental disabilities in Armenia

Abstract

Introduction. *As in many countries, in Armenia the problem of providing psychological and pedagogical assistance to families and teachers of children with severe and multiple developmental disabilities is still insufficiently developed. Based on the research results and practical evidence, recommendations for teachers on adjustment of disabled children to school environment are presented.*

Materials and Methods. *The research methodology is based on previous international studies on the role of teachers' attitudes to children with severe and multiple developmental disorders, as well as difficulties in their socialization /Chulkov, V. N.; Golovchits, L. A.; Basilova, T. A., etc./. The model of remedial educational, psychological, technical and social interventions has been developed.*

Results. *The results indicate that the institute of rehabilitation care for children with severe and multiple developmental disabilities is not fully established in Armenia, especially within inclusive education. Moreover, there is no uniformed approach to this problem. Revealing difficulties of teachers working with children with severe and multiple developmental disabilities in Armenia will allow to conduct primary educational diagnostics, adjust the content and methods of working with these children to their special educational needs, and design supportive educational environment.*

Conclusions. *The findings indicate the need for systematic assistance to teachers working with children with severe and multiple developmental disabilities to identify difficulties within the educational process, close cooperation with multidisciplinary teams or professionals from resource centers, which, in its turn, contributes to the creation of a unified system of assistance to teachers working with children with severe and multiple developmental disabilities in Armenia.*

Keywords

Children with severe and multiple developmental disabilities; Disability; Integration; Inclusive education; Individual educational needs; Designing an educational environment.

**REFERENCES**

1. Allan J. Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice. *Inclusive Education: Cross Cultural Perspectives*, 2008, vol. 5. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6093-9>
2. Campbell P. H., Milbourne S., Dugan L. M., Wilcox MJ. A review of the evidence on practices for teaching young children to use assistive technology devices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2006, vol. 26, pp. 3–13. DOI: <https://doi.org/10.1177/02711214060260010101>
3. Schweigert P., Rowland C. Early communication and microtechnology: Instructional sequence and case studies of children with severe multiple disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 1992, vol. 8, pp. 273–286. DOI: <https://doi.org/10.1080/07434619212331276313>
4. Horn E. M. Achieving meaningful motor skills: Conceptual and empirical bases of a neurobehavioral intervention approach. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 1997, vol. 3 (2), pp. 138–144. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1997\)3:2<138::AID-MRDD5>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1997)3:2<138::AID-MRDD5>3.0.CO;2-N)
5. Horn E., Lieber J., Sandall S., Schwartz I., Worley R. Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2002, vol. 20, pp. 208–223. DOI: <https://doi.org/10.1177/027112140002000402>
6. Brady N., Bashinski S. Increasing communication in children with vision and hearing loss. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2009, vol. 33(1–2), pp. 59–70. DOI: <https://doi.org/10.2511/rpsd.33.1-2.59>
7. Brown F., Cohen S. Self-determination and young children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 1996, vol. 21 (1), pp. 22–30. DOI: <https://doi.org/10.1177/154079699602100105>
8. Cosby J. D., Johnson S. Using a single switch voice output communication aid to increase social access for children with severe disabilities in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2006, vol. 3, pp. 144–156. DOI: <https://doi.org/10.1177/154079690603100207>
9. Dunst C. J., Trivette C. M., Hamby D. W. Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2007, vol. 13 (4), pp. 370–378. DOI: <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
10. Hunt P., Soto G., Maier J., Doering K. Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classroom. *Exceptional Children*, 2003, vol. 69, pp. 315–332. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440290306900304>
11. Mar H. H., Sall N. Programmatic approach to use of technology in communication instruction for children with dual sensory impairments. *Augmentative and Alternative Communication*, 1994, vol. 10, pp. 138–150. DOI: <https://doi.org/10.1080/07434619412331276850>
12. Soodak L. C., Erwin E. J. Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 2000, vol. 25, pp. 29–41. DOI: <https://doi.org/10.2511/rpsd.25.1.29>
13. Udvari-Solner A., Causton-Theoharis J., York-Barr J. Developing adaptations to promote participation in inclusive environments. In: Orelove F. P., Sobsey D., Silberman R. K., editors. *Educating Children with Multiple Disabilities: A Collaborative Approach*. 4 2004. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED491780>



14. Omelchenko E. A., Chesnokova G. S., Agavelyan R. O. Self-expression within the value system of prospective preschool educators. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (1), pp. 7–22. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1801.01>
15. Ahsan M. T., Deppeler J. M., Sharma U. Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 2013, vol. 43 (4), pp. 517–535. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.834036>
16. Paju B., Rätty L., Pirttimaa R., Kontu E. The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 2016, vol. 20 (8), pp. 801–815. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
17. Wehmeyer M., Palmer S. Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 2003, vol. 38 (2), pp. 131–144. URL: <https://www.jstor.org/stable/23879591>

Submitted: 02 February 2021

Accepted: 10 March 2021

Published: 30 April 2021



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).