



Содержательный компонент подготовки студентов к профессиональной деятельности в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста группы риска

В. С. ВАСИЛЬЕВА, С. Б. ЛАЗУРЕНКО

АННОТАЦИЯ

Введение. В настоящее время общество сталкивается с всё большим числом вызовов, включая увеличение количества детей, у которых в первые дни и месяцы жизни диагностируются разнообразные по тяжести и степени выраженности заболевания и предпосылки нарушения психофизического развития. Как следствие – увеличение количества детей раннего возраста группы риска. Эти вызовы требуют обеспечения комплексного сопровождения данной категории детей. В современных условиях перед системой высшего педагогического образования стоит важная задача качественной подготовки специалистов, способных эффективно работать с детьми, с их родителями, в процессе комплексного сопровождения, планирования и реализации коррекционно-предупредительных процессов.

Цель исследования – провести анализ содержательного компонента подготовки будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста группы риска.

Материалы и методы. Для проведения эмпирического исследования выделено 43 вуза, осуществляющих подготовку студентов по программе «Дошкольная дефектология». Критерии экспертной оценки разработаны на основе деятельностно-компетентностного, контекстного и междисциплинарного подходов. Исследование выстраивалось на основе базовых научных принципов: объективность, непротиворечивость, логичность и последовательность с использованием теоретических методов: поисковый, сравнительный, описательный.

Результаты исследования. Результаты экспертной оценки доказывают необходимость оптимизации содержательного компонента подготовки будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста группы риска, исходя из вызовов времени, требований нормативно-правовой базы, результатов научных исследований и инновационных методических разработок. Это обусловлено тем, что ни одна программа (0%) не была отнесена к группе, в полном объеме соответствующих требованиям ФГОС ВО и профессионального стандарта «Педагог-дефектолог». Только в 7 (44%) программах представлено содержание, в наибольшей степени соответствующее основным критериям. Выделено 6 (38%) программ в содержательном компоненте которых проявляются отдельные неточности. И 3 (19%) программы содержание которых характеризуется отсутствием глубины, целостности, логического соотношения и взаимодополнения.

Заключение. Полученные в ходе исследования результаты подтверждают необходимость оптимизации стратегий планирования и разработки содержательного компонента подготовки учителей-дефектологов к решению профессиональных задач в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста группы риска. Актуальность данного процесса обусловлена значимыми вызовами времени, требованиями современной нормативно-правовой базы и достижениями современных научных исследований.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

сопровождение детей раннего возраста группы риска, профессиональные компетенции, разработка рабочей программы учебной дисциплины, оценка качества подготовки, готовность к профессиональной деятельности

Для цитирования: Васильева В. С., Лазуренко С. Б. Содержательный компонент подготовки студентов к профессиональной деятельности в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста группы риска // Перспективы науки и образования. 2025. № 1. С. 170–189. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.11>

Поступила: 21.07.2024 | Одобрена: 24.12.2024 | Опубликовано: 28.02.2025



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



Substantive component of preparing students for professional activity in the system of complex support for young children at risk

V. S. VASILIEVA, S. B. LAZURENKO

ABSTRACT

Introduction. At present, society is facing an increasing number of challenges, including an increase in the number of children diagnosed in the first days and months of life with diseases and preconditions for psychophysical development disorders varying in severity and burden. This results in an increase in the number of young children at risk. These challenges require comprehensive support for this category of children. In modern conditions, the system of higher pedagogical education faces the important task of high-quality training of specialists able to work effectively with children and their parents in comprehensive support, planning and implementation of corrective and preventive processes.

The aim of the study is the analysis of the substantive component of future defectologists' training in terms of their ability to perform professional activity in the system of complex support for young at-risk children.

Materials and methods. A total of 43 higher educational institutions that train students in the profile "Preschool defectology" were selected for the empirical study. The expert evaluation criteria were developed on the basis of activity-competence, contextual and interdisciplinary approaches. The research was based on fundamental scientific principles: objectivity, consistency, logic and integrity with the use of theoretical methods: exploratory, comparative and descriptive.

Results. The expert evaluation results prove the need for the optimisation of the substantive component of training future teachers-defectologists for professional activity in the system of comprehensive support for young children at risk, proceeding from the challenges of the time, the requirements of the regulatory legal framework and the results of scientific research and innovative methodological developments. This is accounted for by the fact that no programme (0%) was classified as fully meeting the requirements of the Federal State Educational Standards and the professional standard "Teacher-defectologist". Only seven (44%) of the programmes have content that most closely meets the basic criteria of the above standards. Six (38%) programmes are characterised by some inaccuracies in the substantive component. Another three (19%) programmes were singled out with the content demonstrating insufficient depth, integrity, logical correlation or complementarity.

Conclusion. The results obtained in the course of the survey confirm the need for the optimisation of planning strategies and the development of a due substantive component of defectology teachers' training towards solving professional problems in the system of comprehensive support for young children at risk. The relevance of this process is accounted for by the significant challenges of the time, the requirements of modern regulatory legal framework and the achievements of modern scientific research.

KEYWORDS

support of young children at risk, professional competences, development of a work programme within the academic discipline, training quality assessment, readiness for professional activity

For Citation: Vasilieva, V. S., & Lazurenko, S. B. (2025). Substantive component of preparing students for professional activity in the system of complex support for young children at risk. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (1), 170–189. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.10>

Received: 21 July 2024 | Approved: 24 December 2024 | Published: 28 February 2025



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Исходя из динамично меняющегося социально-экономического и политического контекста, сохранение жизни и здоровья детей в мировом пространстве остается приоритетной задачей общества. Проблемы, связанные с обеспечением прав детей всех групп риска, требуют совместных усилий государств и специалистов различных профессиональных сообществ. Международные организации, такие как ООН (1959 г.), ЮНИСЕФ (1965 г.) и ЮНЕСКО (1989 г.), активно проводят исследования и разрабатывают нормативные документы, направленные на защиту и развитие детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В Российской Федерации [1] и на международной арене [2] наблюдается постоянное расширение поля научного поиска в изучении проблем оказания ранней помощи детям и их семьям.

Это направление стало одним из приоритетов социальной политики ведущих государств мира, с учетом важности предупреждения возможных нарушений психофизического развития [3], своевременной коррекции выявленных патологий [4] и факторов риска [5] в первые годы жизни ребенка [6]. Специалисты отмечают, что именно в этот период формируются основные компоненты психофизического [7], эмоционального [8], личностного [9] и социального развития [10].

В исследованиях российских ученых подчеркивается, что при оптимизации системы раннего выявления и комплексной помощи детям раннего возраста группы риска в 35-50% случаев можно достичь уровня возрастной нормы, а в 50-75% случаев предотвратить развитие серьезных нарушений [11]. Раннее выявление предпосылок нарушений различных отклонений в психофизическом развитии детей раннего возраста [5], позволяет создать условия для предупреждения негативных сценариев их дальнейшего развития [8], социализации [10] и улучшения качества жизни [12]. Ранний возраст, первые 1000 дней жизни ребенка [7], являются сензитивными [13] и пластичными [14] для качественных изменений. В этот период наблюдается высокий темп созревания психофизических функций [15], развитие слухового восприятия и ориентировки в окружающем мире [11], активное исследование свойств предметов [7], усвоение речи [4].

Ведущие исследователи отмечают, что важным условием успешности коррекционно-педагогической работы с детьми первых лет жизни является развитие системы ранней помощи [16], создание междисциплинарных команд специалистов [17], обладающих профессиональными компетенциями [18], обеспечивающих возможность проведения комплексного диагностического обследования детей раннего возраста группы риска, с ОВЗ и детей с инвалидностью [7], разработку организационных условий реализации индивидуальных комплексных программ сопровождения [19], подготовленных к взаимодействию с родителями [20] и готовых к коррекционно-реабилитационной работе с детьми в различных социальных условиях [21].

В настоящее время активно обсуждаются вопросы разработки стандарта оказания услуг ранней помощи детям с ОВЗ, с инвалидностью, детям группы риска и их семьям, оказание им комплексной медико-психолого-педагогической помощи и социальной поддержки на основе межведомственного взаимодействия междисциплинарной команды специалистов.

Важным аспектом в обеспечении качественной ранней помощи является подготовка кадров в системе высшего образования. Российские [22] и зарубежные [23] исследователи подчеркивают значимость подготовки квалифицированных специалистов для успешной реализации государственных социальных программ, направленных на обеспечение качественной ранней помощи детям, раннего начала коррекционно-реабилитационных мероприятий для детей с ОВЗ и группы риска [24].

Государственные и муниципальные учреждения системы здравоохранения, образования и социальной защиты населения, автономные некоммерческие организации, коррекционно-развивающие и реабилитационные центры испытывают потребность в высококвалифицированных специалистах, способных обеспечить эффективность психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с различными по тяжести и проявлениям предпосылок нарушений психофизического развития [17].

Педагогические вузы обладают значительным потенциалом в подготовке специалистов, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями для работы с детьми группы риска [25].

Внедряются современные технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования [26], социально-профессиональной подготовки учителей-дефектологов [27], профессиональной компетентности олигофренопедагогов [28], профессиональной лингвистической подготовки учителей-логопедов [29], подготовки бакалавров специальных психологов на основе компетентностного подхода [30], взаимодействия будущих специалистов психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования [31].

Тем не менее, в настоящее время наблюдается противоречие между требованиями современных нормативно-правовых документов, регламентирующих доступность образования для всех категорий детей [32], требованиями к уровню сформированности профессиональных компетенций у выпускников вузов [20], требованиями практики к решению разнообразных сложных профессиональных задач, возникающих в процессе сопровождения детей раннего возраста группы риска и недостаточным уровнем подготовки студентов педагогических вузов к их реализации.

В научном сообществе активно обсуждаются вопросы кадрового обеспечения и подготовки высококвалифицированных специалистов, для оказания ранней помощи детям с ОВЗ, детям с инвалидностью и детям группы риска [33], обладающих широким спектром компетенций, необходимых для решения профессиональных задач в контексте психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста группы риска. В настоящее время особое внимание уделяется необходимости подготовки будущих педагогов для работы с детьми раннего возраста группы риска в условиях вузовского образования.

Формирование профессиональных компетенций требует применения таких подходов, которые обеспечивают организационную целостность процесса и позволяют анализировать структуру подготовки к профессиональной деятельности с целью повышения её результативности.

Деятельностно-компетентностный подход, подразумевает ориентацию образовательного процесса на формирование у учащихся интегративных качеств личности, выражающихся в способности и готовности эффективно справляться с задачами и вызовами, возникающими в профессионально и личностно значимых для них жизненных контекстах [34]. *Контекстный подход*, рассматривает, учитывает и анализирует явления в их естественной среде и условиях, акцентирует внимание на взаимосвязях и влиянии различных факторов, окружающих объект исследования, что позволяет глубже понять его сущность и функционирование [35]. *Интердисциплинарный подход*, представляет собой метод расширения научного мировоззрения, который включает исследование различных явлений, выходящих за рамки одной научной области, на основе интеграции и взаимодействия различных специализированных научных практик [36].

Решение вопросов повышения качества профессиональных компетенций и формирования готовности будущих учителей-дефектологов к оказанию ранней помощи должно осуществляться на основе научно обоснованных выводов, полученных в результате последовательного изучения состояния основных профессиональных образовательных программ «Дошкольная дефектология» (бакалавриат), разработанных учебных планов, выделения соответствующих учебных дисциплин и их критериального анализа.

Исходя из требований, профессиональной подготовки студентов исследователи проблем высшей школы в целом [35] и педагогического образования в частности [37] рекомендуются при анализе качества подготовки специалистов в первую очередь рассматривать содержательный компонент, объем и глубину содержания предмета обучения.

В свете этого необходимо проведение качественного анализа содержательного компонента учебных программ на основе критериев, разрабатываемых с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, профессионального стандарта «Педагог – дефектолог» и с учетом современных парадигм проектирования образовательного процесса по определенным учебным дисциплинам [38].

Цель нашего исследования состояла в проведении анализа содержательного компонента подготовки будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста группы риска.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Разработка и выбор материалов и методов исследования осуществлялись с учетом данных, представленных в открытых источниках, на официальных сайтах Министерства просвещения РФ, Министерства науки и высшего образования РФ, а также на открытых информационных платформах

Целью первого этапа было получение наиболее точных данных о количестве высших учебных заведений Российской Федерации и их филиалах, реализующих основную профессиональную образовательную программу «Дошкольная дефектология» по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (бакалавриат). На основе полученных данных, с применением методов классификации и систематизации, была выделена соответствующая группа вузов.

Это позволило на втором этапе исследования провести детальный анализ и экспертизу учебных планов, представленных на открытых информационных площадках (сайтах вузов). Результатом обработки данных стало выделение и формирование свода рабочих программ учебных дисциплин изучение которых предполагает формирование у студентов профессиональных компетенций для работы с детьми раннего возраста группы риска в процессе обучения по образовательной программе «Дошкольная дефектология» (бакалавриат).

Третий этап исследования был посвящен детальному изучению и анализу исследований отечественных и зарубежных ученых, что позволило выделить и сформулировать критерии, а также их качественные характеристики для интерпретации данных, обеспечивающих проведение оценки качества разработки соответствующих учебных дисциплин.

1. Соответствие формулировки цели и задач требованиям ФГОС ВО и основным положениям профессионального стандарта, которым определены профессиональные компетенции, необходимые для выполнения трудовых функций.

2. Учет предыдущего опыта обучающихся, обеспечивающий возможность адаптации материалов к уровню подготовки студентов и учитывать их предшествующие знания и навыки.

3. Выбор ключевых компетенций и их декомпозиция, обеспечивающие выполнение единых стандартов качества образования, которые должны быть достигнуты всеми образовательными учреждениями, реализующими соответствующие образовательные программы.

4. Соответствие содержания программы учебной дисциплины требованиям профессионального стандарта, обеспечение формирования необходимых профессиональных компетенций, отражение современных научных достижений и тенденций в соответствующей области знаний.

5. Наличие в учебной программе вариантов использования активных методов обучения, которые способствуют развитию практических навыков.

6. Наличие вариативной практической подготовки обеспечивающей возможности студентам применять теоретические знания на практике благодаря наличию практических модулей, лабораторных работ и практикумов.

7. Обеспечение поддержки обучающихся, реализуемое благодаря наличию рекомендуемых для них разнообразных ресурсов.

8. Организация и содержание самостоятельной работы, способствующие углубленному пониманию материала и развитию навыков самостоятельного мышления и анализа.

9. Обоснованность включения разнообразных и надежных источников, позволяющих обучающимся углублять свои знания, обращаться к дополнительным ресурсам и развивать навыки поиска и критической оценки информации.

10. Реалистичность осуществления оценки и контроля знаний на основе разнообразия форм оценки знаний и навыков, включая тесты, письменные работы, практические задания и т. д., прозрачность и объективность критериев оценки, обеспечение отражения уровня овладения студентами необходимыми компетенциями.

Сформулированная характеристика критериев качества рабочих программ учебных дисциплин позволила провести анализ их содержательного компонента и оформить соответствующие выводы.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Экспериментальное исследование цель которого достигалась в плоскости осуществления анализа содержательного компонента подготовки будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста группы риска осуществлялось поэтапно.

На первом этапе исследования проведено подробное изучение информации, представленной в открытых источниках, включая официальные веб-ресурсы Министерства науки и высшего образования РФ, Министерства просвещения РФ и Министерства здравоохранения РФ, а также специализированные информационные платформы <https://vuzoteka.ru/> и <https://postupi.online/>. Решая основную задачу первого этапа проведена систематизация и обобщение данных, что позволило сделать вывод о том, что в Российской Федерации в 45 высших учебных заведениях (вузах) и их филиалах осуществляется подготовка студентов по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (уровень бакалавриата) и реализуется основная профессиональная образовательная программа «Дошкольная дефектология».

На втором этапе исследования проведено комплексное изучение сайтов высших учебных заведений с целью выделения и анализа учебных планов, разработанных для реализации программы «Дошкольная дефектология».

В соответствии с основными положениями Приказа Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Российской Федерации от 14 августа 2020 г. № 831 «Об утверждении Требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления информации» на сайте образовательной организации должен быть создан специальный раздел «Сведения об образовательной организации». В специальном подразделе «Образование» в открытом доступе должна быть размещена информация, «О реализуемых образовательных программах, об учебном плане с приложением его в виде электронного документа; об учебных предметах, курсах, дисциплин (модулей), предусмотренных соответствующей образовательной программой».

Учитывая возможности открытого доступа к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» без дополнительной регистрации, проведен комплексный анализ 45 (100%) сайтов высших учебных заведений.

На следующем этапе исследования был проанализирован 31 учебный план для определения наличия учебных дисциплин, изучение которых может способствовать формированию у студентов необходимых профессиональных компетенций для работы с детьми раннего возраста группы риска.

На информационных ресурсах 21 вуза (47%) представлены учебные планы, в которых имеются соответствующие дисциплины. Наименования дисциплин, представленные в учебных планах, имеют довольно разнообразные формулировки, затрагивая разные по объему и содержанию области научных знаний. В учебных планах 2-х (9,5%) вузов вопросы формирования профессиональных компетенций для работы с детьми раннего возраста группы риска ограничиваются в объеме изучения онтогенеза психофизического развития ребенка младенческого и раннего возраста. Разработчики 4-х (19%) РПД предлагают рассмотреть выше обозначенные вопросы в плоскости диагностики и коррекционно-развивающей работы с детьми младенческого и раннего возраста с ОВЗ. Авторы 3-х (14%) РПД акцентируют внимание на изучении основ ранней помощи детям с ОВЗ, а 2-х (9,5%) РПД – вопросов коррекционно-педагогической работы с детьми младенческого и раннего возраста с ОВЗ. В 2-х (9,5%) РПД расставляются акценты на ознакомлении студентов основам коррекционно-развивающей работы с детьми младенческого возраста, в 2-х (9,5%) РПД – коррекционно-развивающей работе с детьми раннего возраста, в 2-х (9,5 %) РПД – психолого-педагогического сопровождения детей раннего

возраста с ОВЗ, в 1-ой (5%) РПД – ранней диагностики и коррекция детей», в 1-ой (5%) РПД – ранней помощи и абилитации детей с нарушениями в развитии, в 1-ой (5%) РПД – ранней помощи и реабилитации детей с проблемами здоровья. В 1 (5%) РПД авторы предлагают рассмотреть вопрос формирования у студентов компетенций для работы с детьми раннего возраста группы риска в плоскости овладения теоретическими знаниями и практическими навыками проведения, супервизии в ранней помощи.

В целом, анализ учебных планов показывает, что многообразие вариантов предлагаемых дисциплин в полном объеме не может обеспечить приобретение студентами знаний и практических навыков, сформировать у них готовность к работе с детьми раннего возраста группы риска в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог-дефектолог», с учетом обозначенных в нем основных трудовых функций.

Последующий анализ информации, представленной в открытых источниках, показал, что предоставляется возможность для экспертизы рабочих программ дисциплин, представленных на информационных ресурсах 16 вузов, включивших в учебные планы соответствующие дисциплины, что составляет 35,6%.



Рисунок 1 Сводные данные анализа информационных ресурсов высших учебных заведений РФ, реализующих программу «Дошкольная дефектология»

Проведение экспертизы содержательного компонента подготовки студентов к профессиональной деятельности в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста группы риска на основе выше сформулированных критериев и сравнительно-сопоставительный анализа рабочих программ дисциплин осуществлялись с целью оценки их соответствия требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) и основным положениям профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» («Обобщенная трудовая функция «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, детей группы риска, оказание психолого-педагогической помощи и поддержки участникам образовательных отношений») определяющим профессиональные компетенции, необходимые для выполнения обозначенных трудовых функций.

Соответствие формулировки целей и задач курса требованиям ФГОС ВО и положениям профессионального стандарта является ключевым фактором для обеспечения высокого качества образования, подготовки студентов к выполнению трудовых функций, соответствия ожиданиям работодателей, обеспечения непрерывного профессионального развития и соблюдения нормативных требований. Это имеет важнейшее значение при разработке образовательных программ, направленных на подготовку специалистов для работы с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), детьми группы риска, так как данная область требует высокой квалификации и специфических профессиональных компетенций.

Анализ РПД показал, что у большинства вузов (12–75%) формулировка целей и задач соответствует требованиям ФГОС ВО и основным положениям профессионального стандарта «Педагог-дефектолог», определяющим профессиональные компетенции, необходимые для выполнения соответствующей трудовой функции и направлены на подготовку специалистов для работы с детьми раннего возраста группы риска. В одной (6%) из рассматриваемых РПД авторы не формулируются цель и задачи изучения дисциплины. В 3 (19%) РПД цели дисциплины сформулированы слишком обобщенно и не учитывают специфики формирования профессиональных компетенций для работы с детьми раннего возраста группы риска.

Анализируя представленные РПД цели и задачи, допустимо сделать вывод, о том, что в целом они ориентированы на подготовку студентов для работы с детьми раннего возраста группы риска, раскрытие методологических и научно-теоретических основ психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста группы риска, с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью; создание у студентов целостного представления о различных нарушениях психофизического развития, проявляющихся в раннем возрасте; консультирования семьи; особенностями современной системы комплексного сопровождения, профилактики и коррекции нарушений развития у детей.

Учет предыдущего опыта обучающихся по программе «Дошкольная дефектология» играет ключевую роль в адаптации материалов к уровню подготовки студентов и учете их предшествующих знаний и навыков. Использование знаний, сформированных в процессе ранее изучаемых дисциплин способствует повышению качества профессиональной подготовки, оптимизации учебного процесса, повышению уверенности студентов и улучшению взаимодействия и сотрудничества. В конечном итоге, это позволяет более эффективно готовить специалистов, способных работать с детьми раннего возраста группы риска, что является основной целью образовательных программ в данной области.

Учебные дисциплины, целью которых является формирование профессиональных компетенций для работы с детьми раннего возраста группы риска закреплены в разных учебных модулях: «Здоровье-сберегающий модуль», «Психолого-педагогический модуль», «Модуль клинических основ профессиональной деятельности учителя-дефектолога», «Интегративные области профессиональной деятельности учителя-дефектолога».

В большинстве РПД (15–94%) обозначено, что изучение указанных выше дисциплин закономерно опирается на знания, умения и навыки, приобретенные студентами в ходе освоения ранее пройденных курсов в разных учебных модулях: «Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Возрастная психология», «Генетика», «Невропатология», «Общая психология», «Основы педиатрии», «Педагогика», «Специальная педагогика и психология». Оставляет открытым вопрос, каким образом знания, приобретенные в ходе изучения таких дисциплин, как «Вожатская практика» и «Экономический практикум», могут служить основой для овладения знаниями необходимыми для осуществления коррекционной работы с детьми раннего возраста группы риска.

Учет предыдущего опыта обучающихся по программе «Дошкольная дефектология» играет ключевую роль в адаптации материалов к уровню подготовки студентов и учете их предшествующих знаний и навыков. Это способствует индивидуализации обучения, улучшению качества профессиональной подготовки, оптимизации учебного процесса, повышению уверенности студентов в работе с детьми раннего возраста группы риска, а также улучшению взаимодействия и сотрудничества с участниками коррекционно-реабилитационной и абилитационной работы. В конечном итоге, это позволяет более эффективно готовить студентов, способных работать с детьми раннего возраста группы риска, что является основной целью образовательных программ в данной области.

Важным для анализа качества подготовки студентов к профессиональной деятельности с детьми раннего возраста группы риска является изучение выделяемых авторами РПД ключевых компетенций и дальнейшая их декомпозиция, обеспечивающие выполнение единых стандартов качества образования, которые должны быть достигнуты всеми вузами, реализующими соответствующие образовательные программы.

Правильный выбор ключевых компетенций и их декомпозиция обеспечивают высокое качество подготовки специалистов для работы с детьми раннего возраста группы риска, включая детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Это способствует формированию необходимых профессиональных навыков, повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда и соответствует нормативным требованиям. Таким образом, компетентностный подход к обучению позволяет готовить специалистов, готовых к выполнению своих обязанностей на высоком уровне.

Анализ раздела рабочих программ учебных дисциплин, в которых представлены коды и наименования профессиональных компетенций, сформулированные в ФГОС ВО, позволяет сформулировать следующие выводы.

Выделено 5 групп вузов у которых зафиксировано разное количество формируемых профессиональных компетенций: 1 вуз (6%) – 1 компетенция; 7 вузов (44%) – 2 компетенции, 5 вузов (31%) – 3 компетенции; 3 вуза (19%) – 5 компетенций. Каждый вуз самостоятельно выбирает набор компетенций, определяет их содержание, овладение которыми с точки зрения авторов РПД может способствовать формированию профессиональных компетенций,

Выделенные авторами формируемые компетенции с одним и тем же шифром, могут иметь разную формулировку (см. рис. 2).

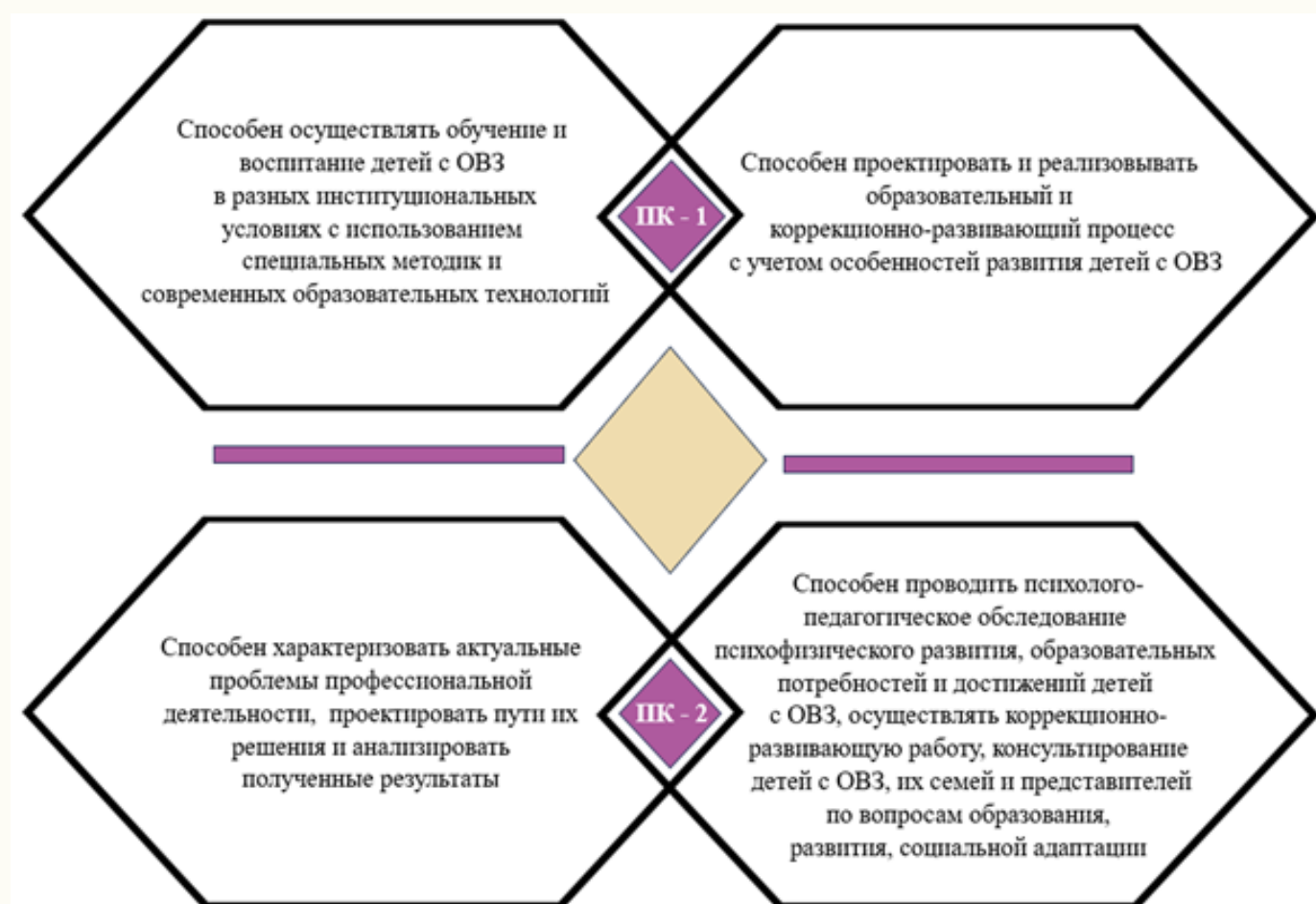


Рисунок 2 Варианты формулировки профессиональных компетенций

Сопоставительный анализ основных положений профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» («Обобщенная трудовая функция Коррекционно-развивающее обучение и воспитание детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, детей группы риска, оказание психолого-педагогической помощи и поддержки участникам образовательных отношений») и Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования позволяет провести экспертизу качества проведения декомпозиции формируемых компетенций.

В 3 (19%) рабочих программах в процессе осуществления декомпозиции авторы, оперируя общими понятиями, допускают формулировки результатов обучения по дисциплине, в которых отсутствует упоминание формирования профессиональных компетенций не только для работы с детьми раннего возраста группы риска, но и работы с детьми с ОВЗ в целом. В 4 (25%) рабочих программах в процессе декомпозиции авторы ориентировались на формирование компетенций в целом к работе с детьми с ОВЗ, оставляя без внимания категорию детей раннего возраста группы риска. И только в 9-ти (56%) представлены четкие формулировки декомпозиционного варианта компетенций, соответствующих требованиям профессионального стандарта «Педагог – дефектолог». Достоинством данных рабочих программ учебных дисциплин является логичность и структурированность представления декомпозиции выделенных компетенций, что позволяет в дальнейшем выявить конкретные знания и навыки, необходимые для эффективного выполнения профессиональных обязанностей, выделить и сформулировать точные критерии для оценки и аттестации студентов.

Соответствие содержания программы учебной дисциплины требованиям профессионального стандарта, обеспечение формирования необходимых профессиональных компетенций, отражение современных научных достижений и тенденций в соответствующей области знаний.

Главная ценность, полученная при экспертизе РПД на основе выделяемого критерия, заключается в том, что получены данные, которые позволяют говорить о том, что на сегодняшний день существует 16 (100%) абсолютно разных по содержанию рабочих программ учебных дисциплин, целью которых является подготовка студентов к профессиональной деятельности с детьми раннего возраста группы риска.

Анализируя адекватность отражения в представленных РПД современных научных достижений целесообразно отметить, что в 10 (62,5%) случаях программа включает актуальные научные достижения и тенденции, что обеспечивает подготовку специалистов, владеющих современными методами и технологиями в работе с детьми раннего возраста группы риска. Именно в данных РПД представлены материалы, которые позволяют сделать вывод о том, что в программе успешно интегрируются теоретические знания и практические навыки, что способствует более глубокому пониманию студентами специфики работы с детьми группы риска.

Признавая значительный вклад зарубежных ученых в исследование и разработку научных подходов в области ранней помощи, вызывает обеспокоенность тот факт, что уделяется больше времени на изучение технологий и методик, разработанных этими научными школами, в ущерб изучению богатого опыта, накопленного отечественными учеными и методистами.

Экспертиза большинства РПД (12–75%) вскрывает определенные тенденции характерные для их содержательного компонента. Авторами допускается выделение большого количество часов на изучение общих вопросов специальной педагогики и психологии и возрастных особенностей нормативно развивающихся детей раннего возраста. При этом не выделяются часы на изучение основополагающих вопросов, раскрывающих содержание современных нормативно-правовых документов, регламентирующих вопросы ранней помощи в РФ (10–62,5%), разъясняющих специфику диагностического обследования детей раннего возраста (9–56%), разработки индивидуальных образовательных маршрутов (11–69%), особенностей сотрудничества со специалистами междисциплинарной команды с учетом возрастных особенностей детей, структуры дефекта и диагностируемых факторов риска (12–75%).

Важным элементом учебных программ является наличие описания активных методов обучения, таких как дискуссии и дебаты, ролевые игры, проектное обучение, метод разбора кейсов, которые способствуют развитию конкретных практических навыков, необходимых для работы с детьми раннего возраста группы риска. Анализ показал, что только в 7 (44%) РПД представлено

описание и возможность использования данных методов. Учитывая особенности нервно-психического развития детей раннего возраста группы риска, разнообразие проявлений предпосылок нарушения психофизического развития, особенностей двигательной активности, обусловленные структурой дефекта или маркерами возможных нарушений развития, а также специфические аспекты общения и взаимодействия с окружающими, включение активных методов обучения является необходимым для формирования у студентов профессиональных компетенций. Активные методы обучения создают возможности для обучения студентов основам эффективного взаимодействия с детьми раннего возраста группы риска, родителями, которые не в полной мере осознают и принимают особенности развития своего ребенка, что является ключевым аспектом профессиональной деятельности в данной области.

Активные методы обучения стимулируют студентов к анализу ситуаций, поиску решений и формулировке обоснованных выводов в сложных условиях. Можно предположить, что использование активных методов обучения требует значительных временных и материальных ресурсов, а также высокой квалификации преподавателей для их эффективного проведения. В связи с этим, критическое замечание заключается в том, что более чем в половине РПД (11–69%), отсутствует информация о возможности использования активных методов обучения. Это приводит к снижению уровня мотивации и вовлеченности студентов в учебный процесс, недостаточному развитию критического мышления и навыков решения проблем, ограничению возможностей для практического применения теоретических знаний.

Благодаря наличию практических модулей, лабораторных работ и практикумов расширяются возможности вариативной практической подготовки, обеспечивающей возможности студентам применять теоретические знания на практике.

В большинстве РПД (14–87,5 %) запланировано проведение практических занятий, в рамках проведения которых предусмотрены просмотры видеофильмов и видеофрагментов по работе с детьми раннего возраста группы риска.

К сожалению, в выделенных для экспертизы и анализа РПД, возможно в силу специфики дисциплины, не предусмотрено проведение лабораторных занятий и непосредственное взаимодействие студентов с детьми раннего возраста группы риска. При этом авторы 7 (44%) РПД предлагают такие варианты практической деятельности студентов, как наблюдение за детьми в ближайшем социальном окружении (7–44%), проведение их диагностического обследования (5–31%), планирование и проведение соответствующих развивающих упражнений с фиксацией (с разрешения родителей (законных представителей)) деятельности на видео-носителях для дальнейшего анализа представленной информации на учебных занятиях (4–25%). В большинстве РПД (14–87,5%), авторы планируют в процессе проведения практических занятий использование таких заданий для студентов как разработка коррекционных программ для детей раннего возраста с ОВЗ (14–87,5%), конспектов мероприятия (11–69%), подготовку информационных буклетов для родителей (13–81%), решение практических задач с дальнейшим обсуждением (12–75%). Учебная, производственная, научно-исследовательская и педагогическая практика в рамках данной дисциплины не предусматриваются ни в одной РПД.

Экспертиза разделов, представляющих данные о перечне ресурсов, обеспечивающих поддержку обучающихся, позволила проанализировать информационно-телекоммуникационные сети «Интернет», профессиональные базы данных и информационные справочные системы, рекомендуемые для осуществления образовательного процесса. Обобщая полученные данные можно констатировать, что более чем в 50% РПД студентам рекомендуются прикладные ресурсы, содержащие отдельные материалы, раскрывающие особенности работы с детьми в целом и в большинстве случаев, не имеющих отдельные разделы и страницы, аккумулирующие информацию по работе с детьми раннего возраста группы риска; рекомендуются личные сайты преподавателей вузов и практикующих специалистов. В перечне необходимых профессиональных баз данных и информационных справочных систем чаще всего упоминаются сайты Федеральных министерств и ведомств (5 – 31%), справочных правовых систем (7 – 44%); различных электронных библиотечных систем (16 – 100%). Только в 2-х (12,5%) РПД авторами рекомендуются к использованию интернет ресурсы Института коррекционной педагогики (РАО, г. Москва), как ведущего научно-исследовательского и образовательного учреждения, специализирующегося на изучении, разработке и внедрении методов и программ коррекционного обучения и воспитания детей с ОВЗ и детей раннего возраста группы риска.

Самостоятельная работа позволяет студентам более глубоко и всесторонне изучить материал, что способствует лучшему пониманию теоретических и практических аспектов работы с детьми раннего возраста группы риска. Качественное описание разнообразия вариантов ее организации и содержания, а также четкая формулировка критериев оценки является важным условием, способствующим углубленному пониманию материала и развитию навыков самостоятельного мышления и анализа.

Авторами РПД разработаны и представлены задания, позволяющие студентам самостоятельно изучить материал, вынесенный за пределы лекционных и практических занятий.

В ходе анализа объема, форм и содержания самостоятельной работы, закрепляемой разработчиками РПД для реализации на отделениях очной и заочной формы обучения, были выявлены следующие противоречия:

- между необходимостью углубления теоретических знаний и расширения формируемых практических навыков у студентов и возможных затруднений из-за ограниченного доступа к необходимым ресурсам;
- между достаточно ограниченным запланированным количеством времени выделяемого на изучение дисциплины в целом и отдельных ее разделов в частности и несоответствием большого количества форм работы, рекомендуемых для самостоятельной работы студентам.

Анализ РПД позволяет сделать вывод о том, что авторы достаточно всесторонне и глубоко рассматривают эти вопросы, иногда значительно выходя за рамки изучаемой дисциплины и не учитывая количества времени отведенное на изучение сформулированных ими заданий и возможности студентов для их качественного изучения.

В целом, в большинстве РПД (15–94%) представлены разнообразные задания для самостоятельной работы студентов в соответствии с формулируемыми целями и задачами: подготовка рефератов, аналитических справок, составление схем, разработка проектов, осуществление подбора заданий и упражнений для работы с детьми младенческого и раннего возраста с нарушениями в развитии группы риска, с ОВЗ, детьми инвалидами, с учетом требований ФАОП ДО и др. Разнообразие вариантов самостоятельной работы дает студентам возможность глубже погрузиться в изучаемый материал, исследовать его с разных сторон, в своем темпе, что является основой более глубокого усвоения знаний и повышения академических результатов.

Включение разнообразных и надежных источников позволяет студентам углублять свои знания в процессе изучения дисциплины. Это способствует более глубокому пониманию теоретических и практических аспектов работы с детьми раннего возраста группы риска.

Использование широкого спектра учебников, учебных пособий, научных статей, монографий и методических пособий способствует формированию у студентов комплексного понимания закономерностей и особенностей психофизического развития детей группы риска, специфики проведения диагностических мероприятий с данной категорией детей и определения содержания коррекционно-развивающей работы с учетом их индивидуальных особенностей, выявленных факторов риска, а также способствует формированию готовности к психолого-педагогическому сопровождению и консультированию семей, воспитывающих данную категорию детей, формирует навыки взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений и участниками межведомственного взаимодействия.

Выводы, полученные в результате анализа информации на основе данного критерия, оказались одними из наиболее неоднозначных.

В каждой РПД представлено 3–4 источника в разделе основной литературы рекомендованной студентам для изучения и 3–5 источника в разделе дополнительной литературы. Эти источники настолько разнородны, что не всегда можно сделать вывод о том, что их изучение может способствовать созданию у студентов целостного представления о профессиональной деятельности с детьми раннего возраста из группы риска. Кроме того, часто отсутствуют ссылки на источники, представляющие базу современных нормативно-правовых актов, регламентирующих и регулирующих оказание помощи данной категории детей.

Практически отсутствуют ссылки и не рекомендуются для изучения работы Н.С. Аксариной, Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печоры, Н.М. Щелованова, Э.Л. Фрухт, основоположников российской научной школы. Только в 4 (25%) РПД студентам рекомендуются работы Е.А. Екжановой, Л.Т. Журбы, С.Б. Лазуренко, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюковой, Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой и О.Г. Приходько – ведущих ученых РФ, разрабатывающих вопросы диагностики, обучения, воспитания, развития и сопровождения, детей раннего возраста с ограниченными возможностями, группы риска, детей инвалидов.

В 7 (44%) РПД авторы для обучающихся в высших учебных заведениях предлагаются учебники, рекомендованные для студентов среднего профессионального образования.

Несмотря на то, что в большинство РПД (15–94%) включены разнообразные источники, что позволяет студентам углублять свои знания и является одним из условий более глубокого понимания теоретических и практических аспектов работы, результаты показали, что на сегодняшний день отсутствует единый учебник, рекомендованный для подготовки студентов к работе с детьми раннего возраста группы риска.

Достаточная объективность формулируемых авторами критериев оценки, обеспечивает отражение уровня овладения студентами необходимыми компетенциями.

В большинстве анализируемых РПД представлены разнообразные варианты форм оценки знаний и навыков студентов в процессе и по итогам изучения дисциплины. Каждая из этих форм имеет свои особенности и влияет на качество оценки теоретических знаний и практических навыков студентов. Во всех рабочих программах дисциплин предусмотрены различные методы оценки знаний и практических навыков студентов в рамках текущего контроля. Авторами РПД предлагаются такие методы как тестирование, которое проводится в течение семестра для проверки усвоения отдельных тем и помогает выявить пробелы в знаниях и скорректировать учебный процесс. В зависимости от целей оценки и уровня подготовки студентов разработчики рабочих программ дисциплин предлагают разнообразные формы тестов: с выбором одного правильного ответа (множественный выбор); с выбором нескольких правильных ответов; с альтернативными ответами; на соответствие; на установление последовательности; с открытым ответом; на заполнение пропусков; на классификацию; на выявление ошибок. Только в 7 РПД из 16 представлены ситуационные тесты (кейсы), в которых студенту предлагается описание ситуации, на основе которой нужно ответить на вопросы или предложить решение проблемы.

Для организации текущей оценки знаний студентов авторы РПД предлагают проведение устных опросов, для которых разработаны соответствующие вопросы 7 (44%), разнообразные варианты контрольных работ 13 (81%), сформулированы вопросы для практических заданий 16 (100%), но в большинстве случаев (13–81%) они рассматриваются авторами в плоскости ответов студентов на семинарских занятиях. Представлена достаточно разнообразная тематика для подготовки рефератов и эссе, основной целью которых является оценка способности студентов анализировать информацию и выражать свои мысли письменно. Ни в одном из РПД не предусмотрено проведение лабораторных занятий, позволяющих оценить сформированность у студентов навыков выполнения конкретных задач и использование теоретических знаний и практических навыков в реальных условиях.

В процессе анализа содержательного компонента подготовки студентов выделены 2 программы (12,5%), разработанные с учетом требований реализации рейтинговой системы. Авторы предусматривают систему оценки качества знаний и практических навыков студентов, основанную на накоплении баллов за различные виды учебной деятельности в течение изучения дисциплины. Эта система позволяет более гибко и объективно оценивать знания и навыки студентов, стимулируя их к постоянной учебной активности. В данных рабочих программах представлены задания как в обязательной, так и в вариативной частях.

В рамках промежуточной оценки в 3 (19%) программах авторами предусмотрено выполнение курсовых проектов и работ, которые позволяют оценить способность студентов проводить самостоятельные исследования и применять теоретические знания на практике. Авторами представлена достаточно развернутая тематика курсовых работ и проектов.

Итоговый этап оценки знаний и практических навыков с учетом запланированных зачетных единиц предусматривает проведение зачетов и экзаменов, вопросы и задания к которым пред-

ставлены во всех 16 (100%) РПД. Важно отметить, что только в 10 (62,5%) из них при формулировке вопросов как для проведения итогового этапа оценки знаний, так и в процессе текущей и промежуточной аттестаций авторы включают вопросы и задания, позволяющие провести оценку знаний и практических навыков студентов на основе интердисциплинарного подхода. Реализация данного подхода предполагает интеграцию знаний и методов смежных (клинических, педагогических, психологических дисциплин) для решения комплексных проблем подготовки студентов к выполнению профессиональных функций в работе с детьми раннего возраста группы риска, предусмотренных профессиональным стандартом «Педагог-дефектолог». Этот подход способствует более глубокому пониманию изучаемых вопросов и позволяет рассматривать их с разных точек зрения.

Итоги изучения рекомендуемых авторами разнообразных форм оценки позволяют сделать вывод о возможности их использования для комплексного анализа готовности студентов к профессиональной деятельности, и возможности объективной оценки сформированности как профессиональных теоретических знаний, так и практических навыков, необходимых для работы с детьми раннего возраста группы риска.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В результате проведения экспертной оценки содержательного компонента подготовки студентов, обучающихся по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» по программе «Дошкольная дефектология» (бакалавриат) к профессиональной деятельности с детьми раннего возраста группы риска были сделаны следующие выводы.

Сформулированные критерии анализа качества содержательного компонента рабочих программ имеют разное весовое значение. Это стало основанием проведения ранжирования с учетом их значимости в контексте исследования. Выделены 3 группы: высокий уровень значимости критерия, средний уровень значимости критерия и базовый уровень значимости критерия (см. рис 3.)



Рисунок 3 Уровни значимости критериев

Учитывая общую логику проведения исследования, анализ характеристик критериев исследования, следуя аргументации А.М. Петровского и его коллег [34], обоснованной будет формулировка заключения, раскрывающего понимание того, что не количество выполненных и представленных компонентов является показателем качества программы и его содержательного ком-

понента, а соответствие формулировок, наполнение значимых критериев, их логическое соотношение и взаимодополнение в общем контексте дисциплины обеспечивает качество рабочей программы и, соответственно, эффективность ее использования в процессе обучения студентов.

Исходя из основополагающих положений о качестве подготовки студентов в высших учебных заведениях [39] на основе деятельностно-компетентного [35], контекстного [36] и интердисциплинарного [37] подходов, а также результатов современных научных исследований в области специального (коррекционного) образования в целом [25] и подготовки студентов для сопровождения детей раннего возраста группы риска в частности [33], условно, все 16 программ можно разделить на 4 группы с учетом качества их подготовки.

1 группа. Рабочие программы учебных дисциплин полностью соответствуют требованиям ФГОС ВО, профессионального стандарта «Педагог- дефектолог», что является основой качественной подготовки студентов в контексте формирования профессиональных компетенций для сопровождения детей раннего возраста группы риска. К данной группе не была отнесена ни одна из анализируемых программ.

2 группа. В рабочих программах представлено содержание, в наибольшей степени соответствующее актуальным научным достижениям с возможностью изучения современных технологий, форм и методов сопровождения детей раннего возраста группы риска и их семей, выделены соответствующие профессиональные компетенции и проведена их декомпозиция. При этом в данных программах проявляются отдельные несоответствия в разработке и представлении наиболее важных материалов. К данной группе отнесено 7 (44%) программ, которые могут рассматриваться как качественно подготовленные. В них четко сформулированы цели и задачи, развернуто представлен содержательный компонент. При этом есть отдельные неточности в предоставлении рекомендуемой литературы (5 (31%)), выделении требований к оценке знаний студентов (4 (25%)), достаточно ограниченно представлены варианты использования активных методов обучения (6 (38%)), источники и ресурсы, предлагаемые студентам для самостоятельного изучения представлены в ограниченном объеме или, не соответствуют уровню высшей школы (5 (31%)). Для 3 (19%) программ одновременно может быть сформулировано более двух критериально значимых замечаний.

3 группа. Программы, у которых в формулировке целей и задач, выделении формируемых компетенций, их декомпозиции, в содержательном компоненте, проявляются отдельные неточности и несоответствия нормативно-правовым документам и результатам научных исследований, раскрывающих основные подходы к разработке программных продуктов. При этом, достаточно грамотно представлены такие разделы как осуществление оценки и контроля знаний, использование активных методов обучения, вариативность практической подготовки, включение разнообразных и надежных источников. К данной группе отнесено 6 (38%) программ. Во всех программах одновременно выделяется более трех критериально значимых замечаний, различных по вариативности сочетаемости.

4 группа. Разработанные программы можно достаточно условно рекомендовать к реализации в системе высшего образования для подготовки студентов к профессиональной деятельности в комплексном сопровождении детей раннего возраста группы риска. Содержание данных программ характеризуется отсутствием глубины, целостности, логического соотношения и взаимодополнения. Несмотря на выявленные своеобразие, данные программы реализуются в процессе обучения студентов. К данной группе отнесено 3 (19%) программы. Во всех программах одновременно выделяется более 4 критериально значимых замечаний, различных по вариативности сочетаемости.

Подводя итоги, мы констатируем, что содержательный компонент во всех включенных в анализируемую базу рабочих программ дисциплин требует оптимизации, уточнения и внесения необходимых изменений с учетом требований нормативно-правовых документов и современных достижений науки.

Таким образом, акцентирование внимания на повышении качества учебных материалов в целом и содержательного компонента подготовки студентов к профессиональной деятельности в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста группы риска в частности, является необходимым и критически значимым аспектом современного образовательного дискурса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты экспертной оценки доказывают необходимость оптимизации планирования и разработки содержательного компонента подготовки будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста группы риска, исходя из вызовов времени, требований нормативно-правовой базы, достижений научных исследований и инновационных методических разработок:

- поиск формулировки и декомпозиции единых профессиональных компетенций, формируемых у студентов и обеспечивающих их подготовку для работы с детьми раннего возраста группы риска во всех социальных институциональных условиях, обеспечивающих комплексное сопровождение данной категории детей;
- поиск и описание эффективных практических методов работы и разнообразных форм самостоятельной деятельности студентов, расширяющих контекстность учебного процесса;
- разработка и создание единых учебников и учебно-методических материалов, играющих ключевую роль в образовательном процессе и выполняющих основополагающие функции: образовательную, методическую, контрольную, мотивационную, информационную и развивающую;
- поиск формулировок и включение в оценку знаний студентов оценочных средств сформулированных на основе основных положений интердисциплинарного подхода, предполагающего интеграцию знаний, методов и концепций из различных дисциплин для решения сложных проблем и задач профессиональной деятельности в комплексном сопровождении детей раннего возраста группы риска.

Проведение выше сформулированных мероприятий позволит, оптимизировать содержательный компонент рабочих программ учебных дисциплин, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций у студентов для работы с детьми раннего возраста группы риска.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» в рамках научного проекта «Содержательный компонент подготовки студентов к профессиональной деятельности в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста группы риска» договор №16-689 от 01.07.2024.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лазуренко С.Б., Соловьева Т.А., Павлова Н.Н. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья раннего и дошкольного возраста: от удовлетворения особых образовательных потребностей к социальной интеграции // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании. Москва: Российская академия образования. 2022. С. 302-306.
2. Underwood K., Moreno-Angarita M., Curran T., Runswick-Cole K., Wertlieb D. An international conversation on disabled children's childhood's theory ethics and methods. Can J Disabil Stud. 2021. 9(5). P. 302-327. DOI: 10.15353/cjds.v9i5.699.
3. Tollan K., Jezrawi R., Underwood K., Janus M. A Review on Early Intervention Systems // Current Developmental Disorders Reports. 2023. Vol. 10 (2), P. 147-153. DOI: 10.1007/s40474-023-00274-8.
4. Приходько О.Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией первые годы жизни: методическое пособие. СПб.: КАРО. 2006. 112 с.
5. Диагностика психической активности младенцев: Методическое пособие / С.Б. Лазуренко, Е.А. Стребелева, Г.В. Язык [и др.]. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М». 2017. 70 с.
6. Методические рекомендации по организации услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках формирования системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов (утв.

- Министерством труда и социальной защиты РФ 25 декабря 2018 г.) <https://base.garant.ru/72146220/> (дата обращения: 09.07.2024)
7. Лазуренко С.Б. Ранняя психолого-педагогическая абилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Москва: Федеральное государственное унитарное предприятие «Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр «Наука». 2022. 394 с.
 8. Smith F., Perera S., Marella M. The Journey to Early Identification and Intervention for Children with Disability in Fiji. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023. 20. P. 6732. DOI: 10.3390/ijerph20186732.
 9. Bartlett J.D., Smith S. The role of early care and education in addressing early childhood trauma / *Am J Community Psychol*. 2019. 64 (1). DOI 10.1002/ajcp.12380
 10. Tollan K., Jezrawi R., Underwood K., Janus M. A Review on Early Intervention Systems // *Current Developmental Disorders Reports*. 2023. Vol. 10 (2), P. 147–153. DOI: 10.1007/s40474-023-00274-8.
 11. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста: научно-методическое пособие. СПб.: КАРО. 2008. 336 с.
 12. Sapiets S., Totsika V., Hastings R. Factors influencing access to early intervention for families of children with developmental disabilities: A narrative review // *J Appl Res Intellect Disabil*. 2021. 34(3). P. 695-711. DOI: 10.1111/jar.12852. Epub 2020. Dec. 22.
 13. Абилитация младенцев с сочетанной перинатальной патологией: возможности персонализации подходов и методов / А.А. Баранов, Л.С. Намазова-Баранова, И.А. Беляева [и др.] // *Вопросы современной педиатрии*. 2019. Т. 18. № 2. С. 91-100. DOI: 10.15690/vsp.v18i2.2011.
 14. Briggs F. *Child protection: A guide for teachers and childcare professionals*. Routledge, 2020. URL: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=_SX5DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=teaching+sick+young+children&ots=ycYjXBlKGo&sig=ZymcVyBpekTTzGbi6LgphH8xOY4&redir_esc=y#v=onepage&q=teaching%20sick%20young%20children&f=false (дата обращения: 07.08.2024)
 15. Richter L.M. et al. Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development // *The Lancet*. 2017. Т. 389. №. 10064. С. 103-118. URL: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31698-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31698-1) (дата обращения: 07.08.2024).
 16. Разенкова Ю.А., Коваленко Ю.Ю., Никитина М.А., Суханова А.А. Развитие системы ранней помощи в образовании // *Национальная ассоциация ученых (НАУ)*. №3-2 (8). 2015. С. 85–87.
 17. Лорер В.В., Старобина Е.М., Владимирова О.Н. Мониторинг региональных систем ранней помощи в Российской Федерации // *Ранняя помощь детям и их семьям: траектория профессионального роста*. Санкт-Петербург: ООО «ЦИАЦАН». 2019. С. 12-17.
 18. Самсонова Е.В., Мельникова В.В. Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса // *Клиническая и специальная психология*. 2016. Т. 5. № 2. С. 97–112. DOI: 10.17759/cpse.2016050207.
 19. Kambouri M., Wilson T., Pieridou M., Quinn S.F., Liu J. Making partnerships work: proposing a model to support parent-practitioner partnerships in the early years. *Early Child Educ J*. 2022. 50(4). P. 639–661. DOI: 10.1007/s10643-021-01181-6.
 20. Абрамова Н.А., Афанасьева В.Т. Организация диагностической работы с детьми раннего возраста с ОВЗ в службе ранней помощи // *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 75-3. С. 7-10.
 21. Saloviita, T. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*. 2018. 22(5), P. 560–575. DOI: 10.1080/13603116.2017.1390001
 22. Ускова К.С., Лапп Е.А. Теоретико-методологические основы проектирования модели сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья // *Бизнес. Образование. Право*. 2019. № 1(46). С. 444-448. DOI: 10.25683/VOLBI.2019.46.148.
 23. Fernandes P.R.D.S., Lopes M.C.D.S., Jardim J. The soft skills of special education teachers: evidence from the literature // *Education Sciences*. 2021. 11 (125). DOI: 10.3390/educsci11030125.
 24. Евтушенко И.В., Левченко И.Ю. К разработке компетенций специалистов в сфере ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. №2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24279> (дата обращения: 09.07.2024).
 25. Соловьева Т.А. К проблеме усиления практико-ориентированной подготовки учителей-дефектологов по программам прикладного бакалавриата // *Наука и школа*. 2014. № 4. С. 145-153.
 26. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2013. № 11. С. 72-79.
 27. Аслаева Р.Г. Подготовка педагогов-дефектологов в педагогическом вузе: реальность и перспективность // *Дефектология*. 2009. № 6. С. 71-80.
 28. Яковлева И.М. Подготовка педагогических кадров к инклюзивному образованию школьников с ограниченными возможностями здоровья // *Специальное образование*. 2021. №2(62). С. 170-181. DOI 10.26170/1999-6993_2021_02_13.
 29. Алмазова А.А. Профессиональная лингвистическая подготовка учителей-логопедов в системе высшего образования. дис. ... д-ра пед. наук. М. 2019. 300 с.

30. Зволейко Е.В. Реализация компетентного подхода в профессиональной подготовке бакалавров специальных психологов // Гуманитарный вектор. 2013. № 1(33). С. 50-57.
31. Коробейников И.А. Освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 6. С. 97-106. DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-6-97-106.
32. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/) (дата обращения: 09.08.2024).
33. Семенова Т.Н. Профессиональная подготовка бакалавров направления 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование при изучении дисциплины «Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии» // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2019. №2 (102). С. 202–208. DOI: 10.26293/chgpru.2019.102.2.026.
34. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения / Т.П. Афанасьева, Е.В. Караваева, А.Ш. Канукоева [и др.]. Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2007. 98 с. (Инновационный Университет). ISBN 978-5-211-05485-1.
35. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2017. 268 с. ISBN 978-5-4263-0384-3.
36. Кущина Е.А. Интердисциплинарность как принцип обучения в современном образовательном процессе // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2013. № 15. С. 9-13.
37. Ali M., Khan A.N., Khan M.M., Butt A.S., & Shah S.H.H. Mindfulness and study engagement: Mediating role of psychological capital and intrinsic motivation // Journal of Professional Capital and Community. 2022. Vol. 7(2). P. 144-158. DOI: 10.1108/JPC-02-2021-0013.
38. Лыгина Н.И. Качество учебных материалов: проектирование, использование, оценка // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 1. С. 27.

REFERENCES

1. Lazurenko S.B., Solovyova T.A., Pavlova N.N. Education of children with disabilities of early and preschool age: from meeting special educational needs to social integration. Prospects for the development of research in the field of educational sciences. Moscow, Russian Academy of Education, 2022. pp. 302-306. (in Russ.)
2. Underwood K, Moreno-Angarita M, Curran T, Runswick-Cole K, Wertlieb D. An international conversation on disabled children's childhood's theory ethics and methods. *Canadian Journal of Disability Studies*, 2021, no. 9(5), pp. 302-327. DOI: 10.15353/cjds.v9i5.699.
3. Tollan K., Jezrawi R., Underwood K., Janus M. A Review on Early Intervention Systems. *Current Developmental Disorders Reports*, 2023, no. 10(2), pp. 147-153. DOI: 10.1007/s40474-023-00274-8.
4. Prikhodko O.G. Early assistance to children with motor pathology in the first years of life: a methodological guide. Saint-Petersburg, KARO Publ., 2006. 112 p. (in Russ.)
5. Lazurenko S.B., Strebeleva E.A., Yatsyk G.V. [etc.]. Diagnosis of mental activity of infants: Methodological manual. Moscow Limited Liability Company «Scientific Publishing Center INFRA-M», 2017. 70 p. (in Russ.)
6. Methodological recommendations for organizing early assistance services for children and their families as part of the formation of a system of comprehensive rehabilitation and habilitation for disabled people and children with disabilities (approved by the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation on December 25, 2018). Available at: <https://base.garant.ru/72146220/> (accessed: 09 July 2024)
7. Lazurenko S.B. Early psychological and pedagogical habilitation of children with disabilities. Moscow, 2022, 394 p. (in Russ.)
8. Smith F., Perera S., Marella M. The Journey to Early Identification and Intervention for Children with Disability in Fiji. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2023, no. 20, 6732 pp. DOI: 10.3390/ijerph20186732.
9. Bartlett J.D., Smith S. The role of early care and education in addressing early childhood trauma. *American Journal of Community Psychology*, 2019, no. 64 (1). DOI: 10.1002/ajcp.12380
10. Tollan K., Jezrawi R., Underwood K., Janus M. A Review on Early Intervention Systems. *Current Developmental Disorders Reports*, 2023, no. 10(2), pp. 147-153. DOI: 10.1007/s40474-023-00274-8.
11. Ekzhanova E.A., Strebeleva E.A. Correctional and pedagogical assistance to children of early and preschool age: scientific and methodological manual. Saint-Petersburg, KARO Publ., 2008. 336 p. (in Russ.)
12. Sapiets S., Totsika V., Hastings R. Factors influencing access to early intervention for families of children with developmental disabilities: A narrative review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2021, no. 34(3), pp. 695-711. DOI: 10.1111/jar.12852. Epub 2020. Dec. 22.
13. Baranov A.A., Namazova-Baranova L.S., Belyaeva I.A. Habilitation of infants with combined perinatal pathology: possibilities for personalizing approaches and methods. *Issues of modern pediatrics*, 2019, vol. 18, no. 2, pp. 91-100. DOI: 10.15690/vsp.v18i2.2011. (in Russ.)
14. Briggs F. Child protection: A guide for teachers and childcare professionals. Routledge, 2020. Available at: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=_SX5DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=teaching+sick+young+

- children&ots=ycYjXBIKGo&sig=ZymcVyBpekTTzGbi6LgphH8xOY4&redir_esc=y#v=onepage&q=teaching%20sick%20young%20children&f=false (accessed 07 August 2024)
15. Richter L.M. et al. Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development. *The Lancet*, 2017, no. 389(10064), pp. 103-118. Available at: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31698-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31698-1) (accessed 07 August 2024).
 16. Razenkova Yu.A., Kovalenko Yu.Yu., Nikitina M.A., Sukhanova A.A. Development of a system of early assistance in education. *National Association of Scientists (NAU)*, 2015, no. 3-2 (8), pp. 85-87. (in Russ.)
 17. Lorer V.V. Starobina E.M., Vladimirova O.N. Monitoring of regional systems of early assistance in the Russian Federation: Early assistance to children and their families: trajectory of professional growth. St. Petersburg, LLC «CIATSAN» Publ., 2019. pp. 12-17. (in Russ.)
 18. Samsonova E.V., Melnikova V.V. The readiness of teachers of general education organizations to work with children with disabilities and children with disabilities as the main factor in the success of the inclusive process. *Clinical and special psychology*, 2016, vol. 5. no. 2. pp. 97-112. DOI: 10.17759/cpse.2016050207. (in Russ.)
 19. Kambouri M, Wilson T, Pieridou M, Quinn SF, Liu J. Making partnerships work: proposing a model to support parent-practitioner partnerships in the early years. *Early Childhood Education Journal*, 2022, no 50(4), pp. 639-661. DOI: 10.1007/s10643-021-01181-6.
 20. Abramova N.A., Afanasyeva V.T. Organization of diagnostic work with young children with disabilities in the early care service. *Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 75-3, pp. 7-10. (in Russ.)
 21. Saloviita, T. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 2018, no. 22(5), pp. 560-575. DOI: 10.1080/13603116.2017.1390001.
 22. Uskova K.S., Lapp E.A. Theoretical and methodological foundations for designing a model for supporting young children with disabilities. *Business. Education. Right*, 2019, no. 1(46), pp. 444-448. DOI: 10.25683/VOLBI.2019.46.148. (in Russ.)
 23. Fernandes P.R.D.S., Lopes M.C.D.S., Jardim J. The soft skills of special education teachers: evidence from the literature. *Education Sciences*, 2021, no. 11 (125). DOI: 10.3390/educsci11030125.
 24. Evtushenko I.V., Levchenko I.Yu. Towards the development of the competencies of specialists in the field of early assistance to children with disabilities and children at risk. *Modern problems of science and education*, 2016, vol. 2. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24279> (accessed: 09 July 2024). (in Russ.)
 25. Solovyova T.A., Almazova A.A., Kulakova E.V., Solovyova T.A. On the problem of strengthening practice-oriented training of teachers-speech pathologists in applied bachelor's degree programs. *Science and school*, 2014. no. 4, pp. 145-153. (in Russ.)
 26. Khitryuk V.V. Teacher's readiness to work with a «special» child: a model for the formation of values of inclusive education. *Bulletin of the Baltic Federal University*, 2013, no. 11, pp. 72-79. (in Russ.)
 27. Aslaeva R.G. Training of special education teachers at a pedagogical university: reality and prospects. *Defectology*, 2009, no. 6, pp. 71-80. (in Russ.)
 28. Yakovleva I.M., Yakovlev S.V. Training of teaching staff for inclusive education of schoolchildren with disabilities. *Special education*, 2021, no. 2(62), pp. 170-181. DOI: 10.26170/1999-6993_2021_02_13. (in Russ.)
 29. Almazova A.A. Professional linguistic training of speech therapists in the higher education system. Dr. Ped. Sci. Diss. Moscow, 2019. 300 p. (In Russ.)
 30. Zvoileko E.V. Implementation of the competency-based approach in the professional training of bachelors of special psychologists. *Humanitarian vector*, 2013, no. 1(33), pp. 50-57. (in Russ.)
 31. Korobeinikov I.A., Kuzmicheva T.V. Mastering professional competencies by future teachers and psychologists during joint training at a university. *Higher education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 3, pp. 97-106. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-97-106. (in Russ.)
 32. Federal Law «On Education in the Russian Federation» dated December 29, 2012 N 273-FZ (latest edition)
 33. Semenova T.N. Professional training of bachelors in the direction of 44.03.03 special (defectological) education when studying the discipline "early assistance to children with developmental disabilities". *Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I Y Yakovlev*, 2019, no. 2(102), pp. 202-208. DOI: 10.26293/chgpu.2019.102.2.026. (in Russ.)
 34. Afanasyeva T.P., Karavaeva E.V., Kanukoeva A.Sh. [and others]. Methodological recommendations for the development and implementation of higher education educational programs based on the activity-competency approach, focused on the third generation Federal State Educational Standards/ Moscow: Moscow State University named, 2007. 98 p. (Innovation University). (in Russ.)
 35. Verbitsky A. A. Theory and technologies of contextual education. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2017. 268 p. (in Russ.)
 36. Kushchina E.A. Interdisciplinarity as a principle of learning in the modern educational process. *Bulletin of Polotsk State University. Series E. Pedagogical sciences*, 2013, no. 15, pp. 9-13. (in Russ.)
 37. Ali M., Khan A.N., Khan M.M., Butt A.S., & Shah S.H.H. Mindfulness and study engagement: Mediating role of psychological capital and intrinsic motivation. *Journal of Professional Capital and Community*, 2022, no. 7(2), pp. 144-158. DOI: 10.1108/JPCCC-02-2021-0013.
 38. Lygina N.I. Quality of educational materials: design, use, evaluation. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2020, no. 8(1), pp. 27. (in Russ.)

Авторы**Васильева Виктория Сергеевна**

(Россия, г. Челябинск)

Кандидат педагогических наук, доцент

Декан факультета инклюзивного и коррекционного образования

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

E-mail: vasilevavs@cspu.ru

ORCID ID: 0000-0003-4224-5930

Scopus Author ID: 57205267172

Лазуренко Светлана Борисовна

(Россия, г. Москва)

Доктор педагогических наук, доцент,

член-корреспондент РАО

Руководитель Центра развития инклюзивного образования

ФГБУ «Российская академия образования»

E-mail: lazurenko.s@raop.ru

ORCID ID: 0000-0003-0642-8545

Scopus Author ID: 56989945100

Authors**Victoria S. Vasilieva**

(Russia, Chelyabinsk)

Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor

Dean of the Faculty of Inclusive and Correctional Education
South Ural State Humanitarian and Pedagogical UniversityE-mail: vasilevavs@cspu.ru

ORCID ID: 0000-0003-4224-5930

Scopus Author ID: 57205267172

Svetlana B. Lazurenko

(Russia, Moscow)

Dr. Sci. (Educ.), Associate Professor

Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Head of the Center for the Development of Inclusive
Education

Russian Academy of Education

E-mail: lazurenko.s@raop.ru

ORCID ID: 0000-0003-0642-8545

Scopus Author ID: 56989945100

Вклад авторов**Васильева В. С.:** концептуализация, формальный анализ, проведение исследования, создание черновика рукописи, администрирование проекта, получение финансирования**Лазуренко С. Б.:** методология, создание рукописи и её редактирование, руководство исследованием**Author's contribution****Victoria S. Vasilieva:** Conceptualization, Formal analysis, Investigation, Writing - Original Draft, Supervision, Funding acquisition**Svetlana B. Lazurenko:** Methodology, Writing - Review & Editing, Supervision

© Васильева В. С., Лазуренко С. Б., 2025

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Victoria S. Vasilieva, Svetlana B. Lazurenko, 2025

The author's declared no conflicts of interest