

О.П. Пецух,
преподаватель кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии ГБОУ ДПО НСО НИПКиПРО

К вопросу о специфике логопедической работы в рамках компетентностной модели инклюзивного образования детей с нарушениями речи

В статье рассматриваются новые подходы к логопедической работе с детьми, имеющими нарушения речи, в условиях модернизации действующей системы образования. Обосновывается необходимость реализации принципа компетентностного подхода на логопедических занятиях, описывается специфика работы по формированию коммуникативной компетентности у детей, подчеркивается значимость решения проблемы формирования готовности учителя-логопеда к работе в новых условиях.

В последние десятилетия в текстах концептуальных и стратегических документов в сфере образовательной политики и политики государства в области образования четко проводится и обосновывается мысль о необходимости перевода отечественной системы образования на новую результативно-целевую основу. Процессы модернизации всей педагогической системы не могли не коснуться системы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, детей с нарушениями речи.

В настоящее время дети с нарушениями речи имеют доступ не только к специальному, но и к инклюзивному образованию и психолого-педагогической поддержке в условиях логопедических пунктов общеобразовательных учреждений. Но оказываемая учителем-логопедом помощь чаще всего сводится к коррекции нарушений речи, к формированию речевых навыков, обеспечивающих развитие способности ребенка правильно строить и реализовать высказывание в устной и письменной форме. Это, несомненно, важная, но не единственная составляющая логопедической работы в рамках модели инклюзивного образования.

Инклюзивное образование должно иметь общую основу для обучения и воспитания детей с разными образовательными возможностями. Такой общей основой являются новые результаты образования, определяющиеся понятиями *компетенция* и *компетентность*.

Анализ понятия *компетенция* показал, что им обозначают не только определенную область, в рамках которой должны быть получены образовательные результаты, но и сформированное у обучающегося (воспитанника) отношение к деятельности в этой области, отношение, суть которого можно определить словами «личная ответственность» [1, 2, 6]. Именно наличие у субъекта деятельности ответственности за собственные действия и их последствия является жизненно необходимым «в эпоху сильного человечества» (по И.М. Фейгенбергу) и может рассматриваться в качестве важнейшего результата образования [8, 9].

Если компетенция – внутреннее, потенциальное, сокрытое психологическое новообразование, то об актуальном, деятельностном его проявлении говорят как о *компетентности* [1, 2].

Обобщая разные подходы к трактовке этого понятия, можно говорить о том, что это формируемое в процессе образования интегративное качество личности, это способность и готовность к действиям, направленным на решение типовых и проблемных жизненно важных задач, на достижение общественно и личностно значимых результатов.

Качество таких действий в области ключевых компетенций зависит, в частности, от уровня сформированности языковых и речевых навыков. Но в большей степени это определяется готовностью к использованию этих навыков при самостоятельном выражении своих мыслей, намерений, переживаний, способностью варьировать выбор и сочетание речевых навыков в зависимости от того, для какой цели, в какой ситуации, с каким собеседником происходит общение.

Одной из основных составляющих компетентности является *коммуникативная компетентность*, в структуре которой исследователи выделяют два аспекта: фатический или системно-языковой компонент (владение языком) и прагматический компонент (способность и готовность применять язык для целей общения в разнообразных коммуникативных ситуациях) [3, 4].

В *практике логопедической работы* сложилась традиция оценивать результаты логопедического воздействия только с точки зрения уровня сформированности у детей речевых средств общения, то есть системно-языкового компонента.

В лучшем случае, цели логопедического воздействия формулируются как «формирование языковой способности», то есть способности к овладению языком, «формирование готовности к овладению письмом и чтением». На первый взгляд, эти формулировки вполне соответствуют идеям компетентностного подхода, так как нацелены на формирование способности и готовности ребенка.

Но даже сформированная способность и готовность к овладению языком в устной и письменной форме и, как следствие, достаточный для определенного возраста уровень владения им, не обеспечивает готовности к речевым действиям и поступкам.

У детей с нормальным речевым развитием опыт таких действий будет накапливаться в процессе разнообразной речевой практики при условии реализации компетентностного подхода на уроках и во внеурочной деятельности. У детей с нарушениями речи прагматический компонент коммуникативной компетентности требует целенаправленного формирования в ходе логопедической работы.

Однако, традиционные, преимущественно репродуктивные, методы и приемы логопедического воздействия, используемые для формирования речевых навыков, не являются адекватными решению задачи формирования речевых действий.

Речевое действие не может быть осуществлено без интенций, активности самого субъекта действия, оно всегда выполняется человеком для достижения какого-либо результата, преимущественно внеязыкового. Исследования в области психологии речи, прагматической лингвистики и стилистики выявили определенную зависимость изменений личностного речевого поведения от той или иной полезности речевых действий индивида [3, 5, 7]. Если речевые действия, необходимые для реализации намерений, производят положительный эффект, то они включаются в индивидуальный инвентарь речевого поведения.

Традиционные инструкции логопедических заданий типа «Составь предложение по картинке», «Назови домашних животных» и т.п., чаще всего не стимулируют формирования коммуникативного намерения. Но даже при наличии у ребенка коммуникативного намерения продемонстрировать свои знания и умения, выполнение таких заданий позволяет ему оценить полезность своего речевого действия только для учебной, а не для других жизненных ситуаций.

Реализация компетентностного подхода на логопедических занятиях в самом общем виде сводится к тому, что

1) жизненный контекст и формирование жизненного опыта вводятся в рамки учебного процесса как его значимые элементы, логопедические задания имеют не только учебное, но и жизненное обоснование, и не вызывают у думающих детей безответного вопроса «Зачем мы это делаем?»;

2) вместе с формированием речевых навыков происходит накопление детьми опыта речевых действий в понятных и близких детям коммуникативных ситуациях, моделируемых на занятиях;

3) выполнение учебных заданий стимулирует развитие тех качеств личности, которые могут обеспечить эффективность речевого поведения: активность, гибкость, самостоятельность, ответственность.

К *методам формирования коммуникативной компетентности* относятся:

- ролевые и деловые игры, предполагающие роли Говорящего и Слушающего, Задающего вопросы и Отвечающего,
- частично-поисковые методы,
- все методы и приемы в рамках групповой работы (работа с «маленьким учителем», в парах, группах, в том числе групповые проекты и мини-проекты),
- драматизации, инсценировки, накопление опыта публичных выступлений.

Переход к компетентностной модели инклюзивного образования детей с нарушениями речи сопряжен с рядом проблем.

Во-первых, нет четких критериев оценки уровня сформированности речевых действий, у учителей-логопедов нет диагностического инструментария для исследования прагматического компонента коммуникативной компетентности детей разного возраста.

Во-вторых, учителя-логопеды часто демонстрируют низкий уровень готовности к реализации компетентностного подхода, считают, что это в большей степени воспитательная работа, выходящая за рамки должностных

обязанностей «узкого специалиста». Одним из наиболее актуальных является вопрос формирования готовности учителей-логопедов к работе в условиях оптимизации действующей системы образования. Разные аспекты этого вопроса рассматриваются в ходе наших дальнейших исследований.

Литература

1. *Байденко, В. И.*, Новые методы и подходы к организации образовательного процесса (подход, ориентированный на цели). Доклад 2, февраль 2001[Текст] / В.И. Байденко, Дж. ван Зантворт. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 79 с.
2. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
3. *Ковшиков, В. А.* Психолингвистика. Теория речевой деятельности [Текст] / В.А. Ковшиков, В.П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.
4. *Корнев, А. Н.* Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты [Текст] / А.Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с.
5. *Костомаров, В.Г.* Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики [Текст] / В.Г. Костомаров. – М. : Гардарики, 2005. – 287 с.
6. *Малофеев, Н.Н.* Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Текст] / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л.Гончарова // Дефектология. – 2010. - №1. – С. 5-19.
7. *Манёров, В. Х.* Психодиагностика личности по голосу и речи [Текст] / В.Х. Манеров. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. - 96 с.
8. *Садовничий, В. А.* Знание и мудрость в глобализирующемся мире [Текст] / В.А. Садовничий // Вопросы философии. – 2006. - № 2.– С. 3-15.
9. *Фейгенберг, И. М.* Человек Достроенный и биосфера [Текст] / Вопросы философии // – 2006. - № 2. – С. 151-161.