

УДК: 378.1

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-42-53

МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Е. В. Корякова

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

Аннотация. Введение. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме – формированию готовности будущих учителей-логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Подробно описана система педагогического мониторинга готовности будущих логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. **Цель исследования** – проведение мониторинга готовности будущих логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. **Материалы и методы.** Представлен теоретический анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования, система педагогического мониторинга. Определены критерии готовности будущего логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: мотивационный компонент готовности (наличие у будущего учителя-логопеда мотивов, целей, потребностей в профессиональном обучении, формирование интереса к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в условиях инклюзивного образования); когнитивный компонент готовности к психолого-педагогическому сопровождению (наличие совокупности научных знаний о психолого-педагогическом сопровождении обучающихся в условиях инклюзивного образования, знание логопедической технологии, ее сущности и структурных компонентов, технологии решения задач обучения и воспитания); деятельностный компонент (умение применять специальные знания на практике, навыки диагностики и оценки проблем развития и коррекции речи, владение технологиями психолого-педагогического сопровождения, способность предвидеть и прогнозировать развитие процесса психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях инклюзивного образования); рефлексивный компонент готовности к психолого-педагогическому сопровождению (оценка воздействия психолого-педагогического сопровождения на речевое развитие ребенка, способность к анализу и самооценке результатов своей профессиональной деятельности). Каждый компонент готовности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся оценивается по трем уровням: низкий, средний и высокий. **Результатом исследования** стала качественная оценка уровня готовности будущих логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. **В заключении** автором представлены эмпирические данные проведенного мониторинга готовности будущих логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: учитель-логопед, профессиональная готовность к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, мониторинг, педагогический мониторинг, образовательная среда

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Корякова Е. В. Мониторинг готовности будущих логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16. № 1. С. 42–53. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-42-53>

MONITORING THE READINESS OF FUTURE SPEECH THERAPISTS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS

E. V. Koryakova

Mari State University, Yoshkar-Ola, Russian Federation

Abstract. Introduction. The article is devoted to the current topic - the formation of the readiness of future teachers-speech therapists for psychological and pedagogical support of students with disabilities. The system of pedagogical monitoring of the readiness of future speech therapists for psychological and pedagogical support of students with disabilities is described in detail. **The purpose** of the study is to monitor the readiness of future speech therapists for psychological and pedagogical support of students with disabilities. **Materials and methods.**

A theoretical analysis of scientific and pedagogical literature on the problem of research, a system of pedagogical monitoring are presented. The criteria of the future speech therapist's readiness for psychological and pedagogical support of students with disabilities are defined: the motivational component of readiness (the presence of the future speech therapist's motives, goals, needs for professional training, the formation of interest in psychological and pedagogical support of students in inclusive education); cognitive component of readiness for psychological and pedagogical support (availability of a set of scientific knowledge about psychological and pedagogical support of students in inclusive education, knowledge of speech therapy technology, its essence and structural components, technology for solving problems of training and education); activity component (ability to apply special knowledge in practice, skills of diagnosis and assessment of problems of speech development and correction, knowledge of technologies of psychological and pedagogical support, ability to anticipate and predict the development of the process of psychological and pedagogical support of students in inclusive education); reflexive component of readiness for psychological and pedagogical support (assessment of the impact of psychological and pedagogical support on the child's speech development, the ability to analyze and self-evaluate the results of their professional activities). Each component of readiness for psychological and pedagogical support of students is evaluated at three levels: low, medium and high. **The result** of the study was a qualitative assessment of the level of readiness of future speech therapists for psychological and pedagogical support of students with disabilities. **In conclusion**, the author presents empirical data on the monitoring of the readiness of future speech therapists for psychological and pedagogical support of students with disabilities.

Keywords: teacher-speech therapist, professional readiness for psychological and pedagogical support of students with disabilities, monitoring, pedagogical monitoring, educational environment

The author declares no conflict of interests.

For citation: Koryakova E. V. Monitoring the readiness of future speech therapists for psychological and pedagogical support of students. *Vestnik of the Mari State University*. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 42–53. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-43-53>

Одним из механизмов реализации системы инклюзивного образования является служба психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплексную «систему психологической, педагогической и социальной помощи ребенку, имеющему психофизические нарушения развития, его семье в решении задач развития, обучения, воспитания и успешной социализации»¹. Развитие системы инклюзивного образования и, как следствие, совершенствование процесса психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья связано в первую очередь с ростом количества детей, име-

ющих те или иные особенности психофизического развития [7]. По данным информационного портала «РИА Новости», уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка А. Ю. Кузнецова в апреле 2021 года «заявила о росте числа детей с ограниченными возможностями здоровья на 9,4 % в Российской Федерации, отметив, что в стране наблюдается положительная тенденция по переводу таких детей в обычные школьные классы»². Этот факт подтверждают сведения, размещенные на сайте Министерства просвещения Российской Федерации: 1,15 миллиона детей с ОВЗ обучаются в образовательных учреждениях нашей страны, из них 517343 ребенка – воспитанники детских садов³. В связи с этим повышение качества подго-

¹Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (зарегистрирован 03.02.2015 № 35847) «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 19 декабря 2014 № 1598 // Официальный интернет-портал правовой информации. – 06.02.2015 г. № 0001201502060025. С. 14.

² Число детей с инвалидностью в России выросло до 670 тыс. в 2019 году // официальный сайт МИА «Россия сегодня» Сетевое издание РИА URL: <https://ria.ru/> (дата обращения: 10.12.2020).

³ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Приказ об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовка 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование» от 22 февраля 2018 № 123 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. 23.03.2017.

товки специалистов, способных реализовывать систему психолого-педагогическому сопровождению, является одним из основных направлений развития педагогического образования в нашей стране³. От уровня развития профессиональных способностей специалистов (педагогов-психологов, дефектологов, учителей-логопедов, реабилитологов и т. д.), работающих в службе психолого-педагогического сопровождения, зависит, насколько, будет эффективна система сопровождения, как будет идти, к примеру, динамика развития когнитивных процессов и речи. Одним из ведущих специалистов, обеспечивающих полноценное функционирование системы психолого-педагогического сопровождения, является учитель-логопед, т. к. дефекты речи той или иной степени тяжести – одно из проявлений нарушенного развития. Работа учителя-логопеда связана в первую очередь с коррекцией речевых нарушений у детей, также специалисту важно уметь находить индивидуальный подход к каждому «особому» ребенку, нуждающемуся в коррекционной помощи, независимо от возраста, от степени тяжести выявленного дефекта, владеть умением продуктивно организовывать консультативную работу и многое другое, поэтому формирование готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению подразумевает овладение студентами, будущими учителями-логопедами, не только глубокими психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками, а также профессиональными компетенциями и качественно новыми приемами коррекции речевых нарушений [10].

В связи с этим была определена **цель исследования**: провести мониторинг готовности будущих логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ.

Педагогический мониторинг представляет собой систему сбора, хранения, обработки и распространения информации о педагогическом процессе и составляющий оценочно-результативный блок данной модели. Вопросы педагогического мониторинга освещены в трудах многих отечественных ученых. Э. Ф. Зеер определяет «мониторинг» как психотехнологию «отслеживания процессуальной и резуль-

тативной сторон данного процесса»¹. Н. Майорова говорит о мониторинге как о способе выявления факторов, способствующих или препятствующих функционированию объекта изучения [8]. А. А. Володина представляет мониторинг как управление качеством подготовки студентов вузов [2]. В. А. Слостенин определяет термин «мониторинг» как интеграцию организационных, методических, научных, кадровых, управленческих ресурсов с целью достижения высокого уровня качества образования, отвечающего соответствующим стандартам) [9]. Мониторинг формирования готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в условиях инклюзивного образования выполняет ряд функций: диагностическую, контрольную и управленческую – и проводится с целью отслеживания, коррекции и прогноза состояния процесса его профессиональной подготовки [6]. Экспериментальное исследование предполагает проведение мониторинга на констатирующем и обобщающем этапе работы, также предусмотрена система промежуточной оценки. На начальном этапе педагогический мониторинг включает анкетирование студентов, прошедших практическую подготовку и молодых учителей-логопедов, работающих по специальности не более трех лет, SWOT-анализ результатов анкетирования. Промежуточный контроль предусматривает текущую оценку результатов деятельности студента (контрольные работы, тест и т. д.), самооценку профессиональной готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся, экспертную оценку сформированности готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в процессе прохождения педагогической практики. Констатирующий и обобщающий этапы экспериментальной работы предполагают проведение диагностических методик по изучению компонентов готовности (мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного).

На констатирующем этапе был проведен изучение и анализ психолого-педагогической литературы, определены цели и задачи эксперимента, критерии готовности будущего

¹ Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М. : Академия, 2000. С. 108.

учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ: мотивационный компонент готовности (наличие у будущего учителя-логопеда мотивов, целей, потребностей в профессиональном обучении, формирование интереса к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в условиях инклюзивного образования); когнитивный компонент готовности к психолого-педагогическому сопровождению (наличие совокупности научных знаний о психолого-педагогическом сопровождении обучающихся в условиях инклюзивного образования, знание логопедической технологии, ее сущности и структурных компонентов, технологии решения задач обучения и воспитания); деятельностный компонент (умение применять специальные знания на практике, навыки диагностики и оценки проблем развития и коррекции речи, владение технологиями психолого-педагогического сопровождения, способность предвидеть и прогнозировать развитие процесса психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях инклюзивного образования); рефлексивный компонент готовности к психолого-педагогическому сопровождению (оценка воздействия психолого-педагогического сопровождения на речевое развитие ребенка, способность к анализу и самооценке результатов своей профессиональной деятельности).

Каждый компонент готовности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся оценивается по уровням (низкий, средний и высокий) сформированности. Для низкого уровня характерна несформированность отдельных компонентов готовности, например, студент, отличается знанием общих основ теории, методики и технологии взаимодействия, но не использует их в практике работы; у такого студента может отсутствовать или быть нечетко выраженная психолого-педагогическая готовность на взаимодействие с детьми, имеющими нарушения речи. Среднему уровню готовности соответствует либо недостаточная сформированность структуры готовности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в условиях инклюзивного образования, либо неравномерное развитие определенных компонентов готовности; осознание будущим учителем-логопедом социальной и профессиональной значимости взаимодействия с учащимися. Вы-

сокий уровень отличается сформированностью всех компонентов готовности к психолого-педагогическому сопровождению; целостностью личностно-профессиональной характеристики будущего учителя-логопеда как участника психолого-педагогического сопровождения; осознание будущим учителем-логопедом социальной и профессиональной значимости данного вида взаимодействия и потребность в этой сфере профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению был исследован с помощью методики «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» Н. П. Фетискина, позволяющей определить уровень профессионально-педагогической мотивации студентов. На основании полученных результатов можно констатировать, что в исследуемых группах результаты достаточно схожи. 24 % студентов контрольной группы и 26 % экспериментальной группы достигли высокого уровня профессионально-педагогической мотивации, проявляли интерес к своей профессии и потребность в профессиональном росте, 46 % респондентов контрольной и 39 % студентов экспериментальной групп показали средний уровень профессионально-педагогической мотивации, что говорит о достаточно развитой профессиональной любознательности, однако зачастую она носит ситуативный характер. 30 % опрошенных контрольной группы и 35 % студентов экспериментальной группы показали низкий уровень профессионально-педагогической мотивации, что свидетельствует о проявлении эпизодического интереса к своей профессии и процессу психолого-педагогического сопровождения, что определяет одну из проблем профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов: формальность представлений о будущей профессиональной деятельности.

Изучение производилось с помощью методики профессиональной мотивации «Методики для диагностики учебной мотивации студентов» А. А. Реана, В. А. Якунина. Составляющими профессиональной мотивации, согласно данной методике, являются внутренняя мотивация, внешняя положительная и внешняя отрицательная мотивации. Результаты исследования констатирующего этапа эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Сравнительные результаты уровня сформированности мотивации к профессиональной деятельности респондентов экспериментальной и контрольной групп (констатирующий этап) / Comparative results of the level of formation of motivation for professional activity of respondents of experimental and control groups (ascertaining stage)

№	Составляющие профессиональной мотивации / Components of professional motivation	Контрольная группа / Control group	Экспериментальная группа / Experimental group
1	Внешняя положительная мотивация	2,7	3,4
2	Внешняя отрицательная мотивация	2,5	3,1
3	Внутренняя мотивация	3,5	3,5

Анализируя полученные данные, можно утверждать, что и в контрольной, и в экспериментальной группе внутренняя мотивация превосходит внешнюю положительную и внешнюю отрицательную мотивации, что благоприятно характеризует профессиональную мотивацию будущих педагогов.

Когнитивный компонент готовности будущего учителя логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья исследовался с помощью авторского теста «Готовность учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». 13 % студентов смогли справиться с тестом и получить оценки в пределах среднего уровня сформированности когнитивного компонента готовности. При анализе ответов большинство респондентов не справились с заданиями практического содержания, где необходимо было, к примеру, определить направления коррекционной работы логопеда с ребенком 4 лет, имеющим интеллектуальные нарушения. 2 % респондентов смогли выполнить тест и получить высокий балл. Большинство (85 %) студентов не смогли на должном уровне справиться с заданиями теста, что соответствует низкому уровню

сформированности когнитивного компонента готовности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Ошибки студентов в большинстве своем были связаны с недостаточной теоретической подготовленностью, незнанием возрастных норм развития детей в норме, особенностями речевого развития детей с особенностями психофизического развития. Похожие результаты были получены в ходе обследования экспериментальной группы. 15 % студентов получили оценки в пределах среднего уровня сформированности когнитивного компонента готовности, 4 % респондентов смогли выполнить тест и получить высокий балл. Большинство (81 %) студентов достигли низкого уровня сформированности когнитивного компонента готовности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

С целью изучения деятельностного компонента готовности была использована методика «КОС» В. В. Сиявского и Б. А. Федоришина. С ее помощью исследовались коммуникативные и организаторские склонности студентов, будущих логопедов. По результатам начальной диагностики деятельностного компонента была составлена таблице 2.

Таблица 2 / Table 2

Диагностика сформированности деятельностного компонента готовности испытуемых (экспериментальная и контрольная группы; констатирующий этап) / Diagnostics of the formation of the activity component of the readiness of the subjects (experimental and control groups; the ascertaining stage)

№	Уровень сформированности деятельностного компонента деятельности / The level of formation of the activity component of the activity	Коммуникативные способности / Communication skills		Организаторские способности / Organizational skills	
		Контр. гр / Control group	Эксп. гр / Experimental group	Контр. гр. / Control group	Эксп. Гр. / Experimental group
1	Высокий	29,7	17,6	27,3	26,8
2	Средний	35,8	45,8	32,4	42,9
3	Низкий	34,5	36,6	40,3	30,3

Результаты диагностики констатирующего этапа свидетельствуют о наличии студентов, достигших низкого уровня коммуникативных склонностей: 34,5 % студентов контрольной группы и 36,6 % респондентов экспериментальной группы; средний уровень выявлен у 35,8 % бакалавров контрольной группы и 45,8 % респондентов экспериментальной группы; высокий уровень коммуникативных склонностей отмечен у 29,7 % студентов контрольной группы и 17,6 % бакалавров экспериментальной группы. Полученные данные свидетельствуют об умении большей части опрошенных определять цель общения, выбирать средства, устанавливать контакты с субъектами сопровождения, понимать их настроение, проявлять положительные эмоции в процессе организации психолого-педагогического сопровождения.

Исследование организаторских способностей имело следующие результаты: высокий уровень был обнаружен у 26,8 % студентов, входящих в состав экспериментальной группы, и у 27,3 % обследуемых из контрольной группы; средний уровень сформированности организаторских способностей показали 42,9 % испытуемых экспериментальной группы и 32,4 % будущих логопедов контрольной группы; низкий уровень был выявлен у достаточного числа студентов, в частности, у 26,8 % в экспериментальной группе и у 27,3 % в контрольной группе. Преимущественно студенты отметили наличие трудностей при решении педагогических ситуаций, связанных с организацией психолого-педагогического сопровождения обучающихся, а также отмечали трудности при планировании и осуществлении процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Для изучения рефлексивного компонента готовности была использована методика А. В. Карпова «Оценка рефлексивности». Посредством педагогического мониторинга был выявлен начальный уровень сформированности готовности учителей-логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. На констатирующем этапе эксперимента у 56,9 % студентов контрольной и 66,4 % бакалавров экспериментальной групп развитие рефлексивного компонента зафиксировано на среднем уровне, что говорит о следующем: у респондентов в обеих группах присутствует способность проводить анализ достаточно актуальных

на сегодняшний день социальных проблем, оценку собственных профессиональных и личностных возможностей, а также умение сопоставить их с поставленными задачами, в данном случае с задачами психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Развитие рефлексивного компонента на низком уровне обнаружили 26,7 % обследуемых студентов экспериментальной группы и 37,7 % будущих логопедов контрольной группы. Высокий уровень был выявлен лишь у 6,9 % студентов экспериментальной группы и у 5,4 % респондентов контрольной группы. Эти студенты находятся постоянно в «субъект-субъективном» взаимодействии, в тесном общении с людьми.

Результаты диагностики говорят о преобладании низкого и среднего уровней сформированности компонентов готовности будущих учителей-логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, что в свою очередь не может гарантировать высокой эффективности работы психолого-педагогического сопровождения. Таким образом, в рамках констатирующего этапа исследования нами были определены серьезные недостатки в структуре профессиональной готовности будущих учителей-логопедов. Это стало базой для разработки формирующей работы в рамках педагогического эксперимента.

Формирующий этап эксперимента заключался в разработке и апробации модели формирования готовности учителей-логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, реализации педагогических условий, способствующих формированию профессиональной готовности. Формирование готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – сложный процесс, который можно представить в виде модели, состоящей из четырех блоков: целевого, содержательного, технологического и оценочно-результативного. Процесс формирования готовности возможен в рамках достаточно правильной организации педагогического процесса с соблюдением методологических принципов (системности, интегративности, практикоориентированного подхода в обучении, диалогичности процесса обучения, контекстности) и ориентирован на методологические подходы (системный, антропологический,

аксиологический, деятельностный, компетентностный, контекстный и личностно ориентированный). В основе модели лежит цель – формирование готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ. В процессе реализации модели была проведена промежуточная оценка результатов деятельности. Полученные результаты позволили откорректировать процесс обучения студентов, будущих учителей-логопедов, дополнить теоретический материал, дополнительно отработать технологии сопровождения отдельных категорий детей с ОВЗ на практических и лабораторных занятиях.

Обобщающий этап был направлен на проведение повторного мониторинга, проверку эффективности выделенных педагогических условий.

Исследование мотивационного компонента готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению в условиях инклюзивного образования с помощью методики

«Самооценка профессионально-педагогической мотивации» Н. П. Фетискина, позволяющей определить уровень профессионально-педагогической мотивации студентов. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике в обеих группах. 42 % студентов экспериментальной группы достигли высокого уровня профессионально-педагогической мотивации (ППМ), в то время как в контрольной группе только 28 % бакалавров смогли показать высокий уровень ППМ. Большая часть студентов (51 % – в контрольной и 54 % – в экспериментальной группах) достигли среднего уровня ППМ, однако 21 % студентов контрольной группы и 4 % бакалавров экспериментальной группы показали низкий уровень сформированности ППМ.

Изучение профессиональной мотивации производилось с помощью «Методики для диагностики учебной мотивации студентов» А. А. Реана, В. Я. Якунина. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 / Table 3

Сравнительные результаты уровня сформированности мотивации к профессиональной деятельности студентов контрольной и экспериментальной групп на обобщающем этапе эксперимента / Comparative results of the level of formation of motivation for professional activity of students of the control and experimental groups at the generalizing stage of the experiment

№	Уровень сформированности мотивации к профессиональной деятельности / The level of formation of motivation for professional activity	Констатирующий этап / Ascertainning stage		Обобщающий этап / Generalizing stage	
		Контр. гр. / Control group	Экспер.гр / Experimental group	Контр. гр / Control group	Экспер. гр / Experimental group
1	Внешняя положительная мотивация	2,7	3,4	3,1	4,1
2	Внешняя отрицательная мотивация	2,5	3,1	2	2,1
3	Внутренняя мотивация	3,5	3,5	3,8	4,2

Результаты обобщающего этапа эксперимента показали достаточно положительную динамику развития профессиональной положительной мотивации и в экспериментальной, и в контрольной группах:

– на 0,5 балла увеличился показатель развития внутренней мотивации среди студентов экспериментальной группы;

– на 0,3 балла повысился показатель развития внутренней мотивации среди студентов контрольной группы;

– на 0,7 балла повысился уровень внешней положительной мотивации среди респондентов экспериментальной группы;

– на 0,4 балла повысился уровень внешней положительной мотивации среди респондентов контрольной группы.

Таким образом, в экспериментальной группе определяющим фактором в будущей профессиональной деятельности является получение удовольствия от процесса организации психолого-педагогического сопровождения, возможность самореализации в профессиональной деятельности (внутренняя мотивация), помимо этого, есть потребность в достижении успеха при организации сопровождения (внешняя положительная мотивация). Уровень отрицательной мотивации снизился и в контрольной (от 2,5 до 2,0 баллов),

и в экспериментальной (от 3,1 до 2,1 баллов) группах. Таким образом, можно утверждать, что страх неудачи, возможность получить порицание или осуждение от участников психолого-педагогического сопровождения обучающихся не является решающим фактором в профессиональной деятельности.

В экспериментальной группе уровень внешней положительной (4,1 балла) и внутренней мотивации (4,2 балла) превосходят уровень внутренней отрицательной мотивации (2,1 балла), что показывает более высокий уровень осознанного отношения будущих логопедов к своей дальнейшей профессиональной деятельности, в частности, к осуществлению психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ. В контрольной группе отмечается слабо выраженный интерес к профессиональной деятельности, в частности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся и, как следствие, отсутствие активности и самостоятельности студентов.

Когнитивный компонент готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ исследовался с помощью авторского теста «Готовность учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению детей с нарушениями речи». Анализируя полученные результаты, можно отметить положительную динамику у обеих групп. Если на констатирующем этапе эксперимента только 4 % студентов экспериментальной группы и 2 % контрольной группы успешно справились с заданиями теста, то на обобщающем этапе исследования 65 % студентов экспериментальной группы и 12 % студентов контрольной группы обнаружили высокий уровень сформированности когнитивного компонента готовности. Средний уровень на констатирующем этапе исследования показали 15 % студентов экспериментальной группы и 13 % бакалавров контрольной группы, а на обобщающем этапе исследования уже 33 % студентов экспериментальной и 25 % студентов контрольной группы допустили несколько ошибок при выполнении тестовых заданий и достигли среднего уровня сформированности когнитивного компонента готовности. Большинство респондентов экспериментальной группы (81 %) выявили у себя низкий уровень на начальном этапе диагностики, а на контрольном

этапе таких студентов оказалось всего лишь 2 %. В контрольной группе менее значительная положительная динамика, а именно, на констатирующем этапе у 85 % был определен низкий уровень, а на завершающем этапе эксперимента – 63 % респондентов с низким уровнем сформированности когнитивного компонента готовности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ. Большинство ошибок студентов контрольной и экспериментальной групп были связаны с теоретическими основами психолого-педагогического сопровождения, ошибками при планировании групповой работы с детьми с ОВЗ.

Проанализировав результаты, можно утверждать, что целенаправленная подготовка студентов – будущих логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ довольно высокоэффективна, потому что у студентов, входящих в состав экспериментальной группы, был определен достаточно высокий уровень их теоретических знаний. Достаточно большое количество обследуемых экспериментальной группы продемонстрировала средний и высокий уровни владения теоретическими знаниями, необходимыми для организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся, основных форм, методов, средств и технологий диагностики, обучения и воспитания лиц с ОВЗ.

С целью изучения деятельностного компонента готовности была использована методика «КОС» В. В. Синявского и Б. А. Федоришина. С ее помощью исследовались коммуникативные и организаторские склонности студентов – будущих логопедов. Результаты исследования деятельностного компонента на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 4.

Наблюдая за динамикой сформированности коммуникативных и организаторских склонностей можно отметить положительную динамику в обеих группах, где сократилось число респондентов с низким уровнем развития способностей к установлению коммуникации: от 34,5 % до 31,5 % студентов контрольной группы, от 36,6 % до 1,5 % студентов в экспериментальной группе. Увеличилось число студентов со средним уровнем: в контрольной группе от 35, 8 % до 38, 4 %, от 45,8 % до 46,3 % в экспериментальной группе. Высокий уровень коммуникативных способностей на констатирующем этапе

был выявлен у 29,7 % и 17,6 % студентов контрольной и экспериментальной группы соответственно, на обобщающем этапе у 30,1 % и 52,2 % бакалавров контрольной и экспериментальной группы соответственно. Таким образом, завершающий этап экспериментального исследования показывает достаточное число респондентов с высоким и средним уровнями развития коммуникативных способностей обеих групп,

при этом более явная динамика отмечена у студентов экспериментальной группы, таким образом, студенты данной группы легче справляются с профессиональными задачами, возникающими в процессе организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся, владеют навыками организации сотрудничества с родителями, педагогами и другими лицами, участвующими в этом процессе.

Таблица 4 / Table 4

Сравнительные данные диагностики уровня сформированности деятельностного компонента готовности студентов (экспериментальная и контрольная группы; констатирующий и контрольный этапы) / Comparative diagnostic data on the level of formation of the activity component of students' readiness (experimental and control groups; ascertaining and control stages)

№	Уровень сформированности деятельностного компонента / The level of formation of the activity component	Констатирующий этап / Ascertaining stage				Обобщающий этап / Generalizing stage			
		Коммуникативные способности / Communication skills		Организаторские способности / Organizational skills		Коммуникативные способности / Communication skills		Организаторские способности / Organizational skills	
		Контр.гр / Control group	Эксп. гр / Experimental group	Контргр. / Control group	Экспгр. / Experimental group	Контргр / Control group	Эксп. гр / Experimental group	Контргр. / Control group	Экспгр. / Experimental group
1	Высокий	29,7	17,6	27,3	26,8	30,1	52,2	32,3	45,7
2	Средний	35,8	45,8	32,4	42,9	38,4	46,3	33,7	52,2
3	Низкий	34,5	36,6	40,3	30,3	31,5	1,5	34	2.1

На обобщающем этапе исследования можно отметить положительную динамику в развитии организаторских способностей студентов. И в экспериментальной, и в контрольной группах было видно снижение количества исследуемых с выявленным низким уровнем развития организаторских склонностей: в контрольной группе это число сократилось на 6,3 %, в экспериментальной группе – на 28,2 %. Повысилось число обследуемых со средним уровнем развития организаторских способностей (в контрольной группе прирост составил 1,3 %; в экспериментальной группе – 11,3 %) и высоким уровнем (в контрольной группе это число увеличилось на 5 %, а в экспериментальной группе – на 18,9 %. Студенты этих групп владеют интерактивными технологиями, методами и формами организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, имеют опыт организации сотрудничества между участниками этого процесса, владеют методами диагностики и консультирования.

Данные проведенного мониторинга позволяют говорить о более выраженной динамике

формирования деятельностного компонента готовности к психолого-педагогическому сопровождению студентов экспериментальной группы. Студенты этой группы владеют навыками организации психолого-педагогического сопровождения, навыками планирования диагностической, консультативной коррекционной работы и так далее.

Для изучения рефлексивного компонента готовности была использована методика А. В. Карпова «Оценка рефлексивности». Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике формирования рефлексивного компонента готовности. Число студентов экспериментальной группы с низким уровнем рефлексивности после проведения формирующей работы снизилось на 15,8 %, тогда как в контрольной группе эта разница составила лишь 7,6 %. Данные показатели свидетельствуют об отсутствии у студентов представлений о методах и приемах оценивания итогов профессиональной деятельности, навыков рефлексии, которые крайне важны для эффективной организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся

с ОВЗ. Данные по среднему уровню координально изменились у студентов обеих групп: от 66,4 % студентов экспериментальной группы на констатирующем этапе до 34, 8 % на обобщающем этапе исследования; в контрольной группе произошел рост числа студентов от 56,5 % до 86,5 % бакалавров, достигших среднего уровня сформированности рефлексивного компонента готовности. Студенты, достигшие среднего уровня развития рефлексивности, демонстрируют способности анализировать социально значимые проблемы и процессы, происходящие при психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с ОВЗ. Не однозначные результаты и при подсчете количества студентов, показывающих рефлексивность на высоком уровне: в экспериментальной группе разница составила 47,4 %, в контрольной всего лишь 5 %. Студенты, достигшие высокого уровня сформированности рефлексивного компонента готовности, находятся в «субъект-субъективном» взаимодействии, в тесном общении с окружением, демонстрируют осознанное осуществление психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, способны самостоятельно анализировать и оценивать результаты деятельности своих коллег и результаты своей работы.

Следующим этапом работы стала обработка результатов экспериментальной и контрольной групп с помощью статистических критериев. Соотнесенность экспериментальной и контрольной групп была проверена с помощью критерия U – критерия Манна – Уитни для двух независимых выборок ($p \leq 0,05$).

В рамках проведенного исследования по результатам начальной и конечной диагностики были подведены следующие итоги: критерий Манна – Уитни показал, что статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группами произошли по уровню сформированности когнитивного компонента готовности ($p = 0, 63$ – на констатирующем этапе и $p = 0, 0312 \leq 0,05$ – на обобщающем этапе эксперимента). Более детальное исследование уровня сформированности деятельностного компонента с помощью критерия Манна – Уитни для зависимых выборок показало значимые различия между исследуемыми группами по уровню развития коммуникативных ($p = 0, 0423 \leq 0,05$) и организаторских склонностей ($p = 0, 0386 \leq 0,05$). Важно отметить статистически значимые различия между резуль-

татами респондентов экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности рефлексивного компонента готовности к психолого-педагогическому сопровождению ($p = 0,87$ – на констатирующем этапе и $p = 0,0497 \leq 0,05$ – на обобщающем этапе эксперимента).

Нет статистически значимых различий по уровню сформированности мотивационного компонента готовности ($p = 0,79 \geq 0,05$). Данные оценки уровня сформированности готовности будущих учителей-логопедов, которые были нами получены в результате контрольного этапа педагогического эксперимента, прошли обработку посредством статистического критерия хи-квадрат Фридмана. Он позволяет проверять гипотезы о различии более чем двух повторных измерений по уровню выраженности изучаемой переменной. В результате соотнесения данных экспериментальной и контрольной групп был сделан вывод: положительные сдвиги показателей между контрольной и экспериментальной группами по уровням сформированности компонентов готовности (когнитивного, деятельностного, рефлексивного) и уровня развития учебной мотивации статистически значимы ($p > x^2$), а по уровню профессионально-педагогической мотивации статистически незначимы на уровне значимости 0,05. Подводя итоги обобщающего этапа опытно-экспериментальной работы, необходимо отметить положительную динамику сформированности компонентов готовности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в условиях инклюзивного образования в экспериментальной группе: мотивации к осуществлению психолого-педагогического сопровождения, сформированности деятельностного компонента и теоретической подготовки к осуществлению сопровождения обучающихся с нарушениями речи, способностей к оцениванию результатов психолого-педагогического сопровождения и рефлексии. Данные, полученные на обобщающем этапе исследования, обработанные с помощью статистических методов, доказывают эффективность формирующего этапа эксперимента: положительная динамика в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе. Таким образом, реализация педагогических условий по формированию готовности будущих учителей-логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ может быть признана эффективной.

1. Бубнова С. Ю., Карякина С. Н. Проблема обеспечения готовности педагогов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 3 (88). С. 147–149. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obespecheniya-gotovnosti-pedagogov-k-osushchestvleniyu-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-semey-s-detmi-rannego> (дата обращения: 25.11.2021).
2. Володин А. А., Бондаренко Н. Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 143–152. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya> (дата обращения: 30.11.2021).
3. Журбенко В. Н., Гредасова Е. М., Волощенко И. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновационная наука. 2020. № 1. С. 79–81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detej-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 16.11.2021).
4. Киселева А. С. Состояние проблемы психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития детей дошкольного возраста в практике реабилитационного центра // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2020. № 2–3 (10–11). С. 52–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-problemy-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-individualnogo-razvitiya-detej-doshkolnogo-vozrasta-v-praktike> (дата обращения: 14.10.2021).
5. Кочесокова М. Г., Ногерова М. Т., Таукунова Л. М., Афаунова Л. М. Развитие готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Образовательный вестник «Сознание». 2020. № 11. С. 6–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-gotovnosti-buduschih-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 17.10.2021).
6. Курочкина Л. В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в сфере профессиональной ориентации школьников // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. 190 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18319089> (дата обращения: 15.10.2021).
7. Кутепова Е. Н., Сунцова А. С. Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 2 (71). С. 105–110. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-problemy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-sovremennyh-nauchnyh-issledovaniyah> (дата обращения: 22.10.2021).
8. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании: монография. М.: Интеллект-Центр, 2005. 3-е изд. 424 с.
9. Слостенин В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука. М., 2009. № 1. С. 4–11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-obrazovaniya-kak-sotsialno-pedagogicheskiy-fenomen> (дата обращения: 23.10.2021).
10. Якубова Ф. Р. Инклюзивная культура – ключевой фактор успешности инклюзивного образования // Наука и школа. 2020. № 1. С. 123–129. DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-1-123-129>

Статья поступила в редакцию 18.11.2021 г.; одобрена после рецензирования 29.12.2021 г.; принята к публикации 10.02.2022 г.

Об авторе

Елена Валерьевна Корякова

преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии, Марийский государственный университет (424000, Российская Федерация, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д. 1), pianova.elena@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

1. Bubnova S. Yu., Karyakina S. N. Problema obespecheniya gotovnosti pedagogov k osushchestvleniyu psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya semei s det'mi rannego vozrasta [The problem of ensuring the readiness of teachers to provide psychological and pedagogical support for families with young children]. *Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki* = Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences, 2020, no. 3 (88), pp. 147–149. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obespecheniya-gotovnosti-pedagogov-k-osushchestvleniyu-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-semey-s-detmi-rannego> (accessed 25.11.2021). (In Russ.).
2. Volodin A. A., Bondarenko N. G. Analiz soderzhaniya ponyatiya “Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya” [Analysis of “Organizational and pedagogical conditions” concept]. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki* = Izvestiya TulSU. Humanities, 2014, no. 2, pp. 143–152. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya> (accessed 30.11.2021). (In Russ.).
3. Zhurbenko V. N., Gredasova E. M., Voloshchenko I. Yu. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Psychological and pedagogical support of children with disabilities]. *Innovatsionnaya nauka* = Innovation Science, 2020, no. 1, pp. 79–81. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detej-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (accessed: 16.11.2021). (In Russ.).

4. Kiseleva A. S. Sostoyanie problemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya individual'nogo razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta v praktike reabilitatsionnogo tsentra [The state of the problem of psychological and pedagogical support of individual development of preschool children in the practice of a rehabilitation center]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavoookhranenie* = Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare, 2020, no. 2–3 (10–11), pp. 52–54. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-problemy-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-individualnogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-praktike> (accessed 14.10.2021). (In Russ.).

5. Kochesokova M. G., Nogerova M. T., Taukenova L. M., Afaunova L. M. Razvitie gotovnosti budushchikh pedagogov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Development of readiness of future teachers to work in conditions of inclusive education]. *Obrazovatel'nyi vestnik "Soznanie"* = Educational bulletin "Consciousness", 2020, no. 11, pp. 6–10. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-gotovnosti-buduschih-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (accessed 17.10.2021). (In Russ.).

6. Kurochkina L.V. Formirovanie professional'noi kompetentnosti budushchikh pedagogov v sfere professional'noi orientatsii shkol'nikov [The formation of future teachers' professional competency in the field of schoolchildren professional orientation]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education, 2012, no. 5, 190 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18319089> (accessed 15.10.2021). (In Russ.).

7. Kutepova E. N., Suntsova A. S. Teoreticheskii analiz problemy inklyuzivnogo obrazovaniya v sovremennykh nauchnykh issledovaniyakh [Theoretical analysis of the problem of inclusive education in modern scientific research]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Cherepovets State University, 2016, no. 2 (71), pp. 105–110. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskii-analiz-problemy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-sovremennykh-nauchnyh-issledovaniyakh> (accessed 22.10.2021). (In Russ.).

8. Mayorov A. N. Monitoring v obrazovanii: monografiya [Monitoring in education: monograph]. M., Intellect Center Publ., 2005, 3rd ed., 424 p. (In Russ.).

9. Slastenin V. A. Kachestvo obrazovaniya kak sotsial'no-pedagogicheskii fenomen [Education quality as a social-pedagogical phenomenon]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* = Pedagogical education and science, M., 2009, no. 1, pp. 4–11. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-obrazovaniya-kak-sotsialno-pedagogicheskii-fenomen> (accessed 23.10.2021). (In Russ.).

10. Yakubova F. R. Inklyuzivnaya kul'tura – klyuchevoi faktor uspehnosti inklyuzivnogo obrazovaniya [Inclusive culture – a key factor for success in inclusive education]. *Nauka i shkola* = Science and school, 2020, no. 1, pp. 123–129. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-1-123-129>

The article was submitted 18.11.2021; approved after reviewing 29.12.2021; accepted for publication 10.02.2022.

About the author

Elena V. Koryakova

Lecturer at the Department of Special Pedagogy and Psychology, Mari State University (1 Lenin Sq., Yoshkar-Ola 424001, Russian Federation), pianova.elena@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.