

Министерство просвещения Российской Федерации  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
Южно-Уральский научный центр Российской академии образования (РАО)  
Факультет инклюзивного и коррекционного образования



**СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОЙ ИНКЛЮЗИИ:  
ИННОВАЦИОННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ КАК ОТВЕТ  
НА ВЫЗОВЫ НОВОГО ВРЕМЕНИ**

Международная научно-практическая конференция  
(Челябинск, 17 ноября 2022 г.)

*Сборник статей*

Под общей редакцией В. С. Васильевой, С. В. Росляковой

Челябинск  
2022

Министерство просвещения Российской Федерации  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
Южно-Уральский научный центр Российской академии образования (РАО)  
Факультет инклюзивного и коррекционного образования

СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОЙ ИНКЛЮЗИИ:  
ИННОВАЦИОННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ КАК ОТВЕТ  
НА ВЫЗОВЫ НОВОГО ВРЕМЕНИ

Международная научно-практическая конференция  
(Челябинск, 17 ноября 2022 г.)

*Сборник статей*

Под общей редакцией В. С. Васильевой, С. В. Росляковой

Челябинск  
2022

УДК 371.9(06)  
ББК 74.5Я43  
С83

Рецензенты:

доктор пед. наук, профессор Т. Г. Калугина;  
доктор пед. наук, профессор Н. А. Соколова

С83      **Стратегии современной инклюзии: инновационный путь развития как ответ на вызовы нового времени** : материалы Международной научно-практической конференции (г. Челябинск, 17 ноября 2022 г.) / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 706 с.

ISBN 978-5-93162-722-9

В сборник включены материалы Международной научно-практической конференции, посвященной стратегиям современной инклюзии, в частности: проблемам и перспективам, современным подходам к организации и содержанию инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, эффективным практикам инклюзивного образования школьников, волонтерским и тьюторским практикам в подготовке будущих специалистов инклюзивного образования, ресурсному классу как эффективной форме организации инклюзивного общеобразовательного пространства, психолого-педагогическому сопровождению студентов с ОВЗ на этапе получения профессионального образования, социально-педагогическому сопровождению инклюзивного образования и работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья в вузе.

Издание адресовано специалистам, работающим в области инклюзивного образования, преподавателям и обучающимся психолого-педагогических направлений.

УДК 371.9(06)  
ББК 74.5Я43

ISBN 978-5-93162-722-9

© С. В. Рослякова, составление, 2022  
© Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Абилова А. А.</b> Значение образовательной кинезиологии в работе педагога-психолога с детьми с задержкой психоречевого и психомоторного развития .....	17
<b>Аккуратнова У. А., Юрганова О. Ю.</b> Особенности развития внимания детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения как условие эффективного инклюзивного образования .....	20
<b>Акреева Е. Н.</b> Трудности в усвоении русского языка у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях полной инклюзии .....	23
<b>Аксенова М. А.</b> Коррекция нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития на фоне нарушений языкового анализа и синтеза .....	31
<b>Анашкина М. А.</b> Развитие творческого воображения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития средствами изотерапии .....	34
<b>Андрющенко Е. В.</b> Внутрифирменное повышение квалификации педагогов по вопросам организации и содержания инклюзивного образования детей дошкольного возраста с нарушениями зрения .....	38
<b>Бабикова К. Е.</b> Решение социально-психологических проблем молодой семьи средствами социальной работы .....	43
<b>Баранова Е. П., Виноградова О. В.</b> Необычные люди, обычная жизнь. Инклюзивное образование детей в условиях детского сада: дети с синдромом Дауна .....	49
<b>Батракова С. С., Войниленко Н. В., Шереметьева Е. В.</b> Психолого-педагогические условия логопедической помощи детям дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования .....	52
<b>Белоуско Д. В., Подольская О. В., Простихина Н. М.</b> Некоторые аспекты индивидуализации формирования физической культуры личности студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья .....	57
<b>Березина М. С.</b> Формирование у родителей обучающихся инклюзивного класса толерантного отношения к детям с расстройствами аутистического спектра с помощью информационного буклета .....	60

<b>Борушко Ю. С.</b> Иппотерапия в работе с социальной тревожностью детей с церебральным параличом .....	64
<b>Бреннер Д. А.</b> Опыт организации комплексного психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в глазовском государственном педагогическом институте им. Короленко В. Г. ....	69
<b>Варламова Ю. В.</b> Информационно-коммуникационные технологии как один из современных методов развития свойств зрительного восприятия младших школьников с задержкой психического развития .....	78
<b>Васильева В. С.</b> Сетевая модель организации предоставления услуг по оказанию комплексной помощи родителям детей дошкольного возраста для предупреждения негативных сценариев развития ребенка .....	83
<b>Волгапкина Н. В.</b> Обучение дошкольников с детским церебральным параличом сюжетно-ролевой игре как основа их социализации на последующих возрастных этапах .....	91
<b>Гилева В. В.</b> Развитие мышления у младших школьников с задержкой психического развития .....	95
<b>Гнездилова А. А.</b> Коррекция внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством использования нетрадиционных техник рисования в рамках инклюзивного образования и сопровождения .....	99
<b>Головач Е. Н.</b> Социально-коммуникативное развитие лиц с ограничением по слуху и без при помощи использования дидактических настольно-печатных игр .....	103
<b>Гольцова Е. Н.</b> Особенности межличностных взаимоотношений младших школьников с нарушением интеллекта .....	107
<b>Гончарова А. Ф.</b> Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с дизартрией в условиях инклюзивной школы .....	109
<b>Гончарова Ю. А.</b> К вопросу оптимизации ситуации в сфере включения студентов с ОВЗ в профессионально-образовательное пространство .....	114
<b>Горлова Е. С., Коробинцева М. С.</b> Роль зрительно-пространственного восприятия в формировании навыка письма у младших школьников .....	118

.....	
<b>Горчакова Н. Н.</b>	
Изучение коммуникативной деятельности у детей с моторной алалией .....	121
.....	
<b>Горюнова Л. В.</b>	
Педагогическое волонтерство как составляющая подготовки будущих специалистов инклюзивного образования .....	129
.....	
<b>Гура А. А.</b>	
Проблемы изучения связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в психолого-педагогической и лингвистической литературе ...	133
.....	
<b>Гурова А. Е.</b>	
Особенности развития мелкой моторики младших школьников с задержкой психического развития на внеурочных занятиях в условиях инклюзивного класса ..	138
.....	
<b>Даниленко С. В.</b>	
Применение методов нейрологопедии в практической деятельности учителя-логопеда .....	143
.....	
<b>Дерябина А. В., Еремеева А. Ю., Демкина Е. В.</b>	
Подготовка будущих специалистов инклюзивного образования .....	145
.....	
<b>Долгих Д. Л.</b>	
Особенности развития произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в инклюзивном классе .....	151
.....	
<b>Дубовикова Т. П.</b>	
Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении .....	155
.....	
<b>Дулова В. Д.</b>	
Развитие пространственных представлений у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата посредством игры .....	158
.....	
<b>Евтюшкина А. И.</b>	
Сенсорное развитие дошкольников с нарушениями речи.....	163
.....	
<b>Еремина Н. А.</b>	
Формирование навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями интеллекта как основа их социализации .....	167
.....	
<b>Ермакова К. П.</b>	
Развитие слухоречевой памяти младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в инклюзивном классе .....	171
.....	
<b>Ершова А. М.</b>	
Развитие произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития через систему игр и упражнений .....	174
.....	

<b><i>Ершова Д. А.</i></b> Ознакомление с окружающим миром детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования .....	178
<b><i>Жабыко Н. М.</i></b> Использование приемов тестопластики в работе педагога-психолога с детьми с тяжелыми нарушениями речи .....	183
<b><i>Жернакова В. В.</i></b> Мультимедиа технологии как один из современных методов в процессе развития произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития .....	186
<b><i>Живаева Н. А., Мещерякова И. А.</i></b> Характеристики общения воспитателей и детей-сирот с ТМНР и их отражение во взаимодействии в режимных процессах .....	190
<b><i>Жиганишина Д. Ш.</i></b> Профилактика нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией на логопедических занятиях .....	194
<b><i>Жумабаева Г. Т.</i></b> Значение личностно-ориентированного подхода в инклюзивном образовании .....	197
<b><i>Захарова А. С.</i></b> К вопросу о роли тьютора в психолого-педагогическом сопровождении слепого ребенка в дошкольном образовательном учреждении .....	200
<b><i>Захарова Н. А.</i></b> Коррекция особенностей внимания детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью как условие успешной адаптации на этапе школьного обучения .....	204
<b><i>Иванова О. А.</i></b> Недоношенные дети: риски и потенциал инклюзии .....	208
<b><i>Иванюк И. О.</i></b> Инклюзивное дополнительное образование: организация, методика, достижения, идеи .....	210
<b><i>Игимбаева С. К.</i></b> Развитие мелкой моторики у дошкольников с задержкой психического развития в условиях инклюзивной группы ДОО .....	213
<b><i>Израйлева О. Ю.</i></b> Формирование восприятия у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра средствами сенсорной интеграции в условиях инклюзивной группы дошкольной образовательной организации .....	218

<b><i>Ильина В. А.</i></b>	
Развитие словесно-логической памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивной группы дошкольной образовательной организации .....	221
.....	
<b><i>Ильясова В. И.</i></b>	
Роль сенсорных игр в развитии детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями .....	225
.....	
<b><i>Иманбаева Л. В.</i></b>	
Развитие зрительной памяти школьников с нарушением интеллекта на уроке географии .....	229
.....	
<b><i>Калугина Т. Г.</i></b>	
Независимая оценка квалификаций педагога-дефектолога как условие качества инклюзивного образования .....	232
.....	
<b><i>Капитанец Е. Г., Будяк О. В.</i></b>	
Развитие учебной мотивации младших школьников с нарушением интеллекта .....	242
.....	
<b><i>Капитонова Е. П.</i></b>	
Профилактика социальной дезадаптации детей с ограниченными возможностями здоровья через включение их в проектную деятельность экологической направленности .....	246
.....	
<b><i>Карнова А. А.</i></b>	
Социализация младших школьников с особыми потребностями средствами внеурочной деятельности .....	249
.....	
<b><i>Карнова Л. П.</i></b>	
Коррекция заикания школьников с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде школы .....	252
.....	
<b><i>Карпушкина Е. А.</i></b>	
К вопросу о школьной адаптации детей, воспитывающихся в ситуации билингвизма .....	256
.....	
<b><i>Кедрова М. В.</i></b>	
Создание условий для инклюзивного образования детей дошкольного возраста с нарушением слуха .....	259
.....	
<b><i>Кийкова Н. Ю.</i></b>	
Согласование интеграционного содержания социально-культурной практики взаимодействия обучающихся в условиях представления опережающих ресурсов цифровой среды .....	261
.....	
<b><i>Кильдюшова С. А.</i></b>	
Особенности коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования .....	267
.....	



<b>Кинстлер Э. В.</b>	
Условия обучения слабовидящих детей сюжетно-ролевой игре в процессе психолого-педагогического сопровождения .....	270
.....	
<b>Киселёва А. Д.</b>	
Доступная среда как средство обеспечения самостоятельности ребёнка с тяжёлыми нарушениями зрения при ориентировке в пространстве .....	274
.....	
<b>Клыбанская В. В.</b>	
Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ на этапе получения профессионального образования в высшем учебном заведении .....	279
.....	
<b>Князева М. А.</b>	
Проблемы инклюзивного образования младших школьников с нарушениями зрения .....	284
.....	
<b>Ковалева А. А.</b>	
Тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями речи, в условиях инклюзивного образования .....	289
.....	
<b>Колотилова У. В.</b>	
Проблема формирования коммуникативных умений младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии .....	292
.....	
<b>Кондрашова А. А.</b>	
Формирование социальных навыков у детей раннего возраста с ОВЗ как основа успешного инклюзивного образования .....	295
.....	
<b>Коробинцева М. С.</b>	
К вопросу об актуальности исследования протекания адаптационного периода при переходе из начальной в основную школу у обучающихся с задержкой психического развития .....	302
.....	
<b>Коровина О. В.</b>	
Развитие пространственной ориентировки на занятиях лего-конструированием в инклюзивной группе старших дошкольников с задержкой психического развития .....	305
.....	
<b>Коршева О. А.</b>	
Особенности наполнения развивающей предметно-пространственной среды для развития словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в группах комбинированной направленности.....	309
.....	
<b>Кохан С. Т., Кузьмина В. Е.</b>	
Тенденции социальной адаптации студентов ЗабГУ с особыми образовательными потребностями.....	312
.....	
<b>Кудрина Т. П.</b>	
Ранняя помощь как необходимое условие инклюзии слепых детей.....	318
.....	

<b>Кузнецова А. В.</b> Коррекция дисграфии на основе нарушений фонематического распознавания у младших школьников .....	323
<b>Кузнецова М. С., Бабкина Н. В.</b> Потребности и ресурсы семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития: анализ результатов всероссийского опроса .....	328
<b>Кузнецова У. Е.</b> Влияние эмоционального благополучия на межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом .....	333
<b>Кузьмина В. Е.</b> Комплексное сопровождение студентов с овз на этапе получения высшего образования .....	337
<b>Кулумбетова Г. К., Осинцева И. В., Екимова Е. И.</b> Приобщение детей к чтению в начальной школе в рамках инклюзивного образования .....	340
<b>Кульгина Е. А.</b> Организация работы с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья на этапе профессиональной самореализации в процессе обучения в учреждении дополнительного профессионального образования .....	346
<b>Куренкова О. С., Щербак С. Г.</b> Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи в группах комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения .....	349
<b>Куцувил С. А.</b> Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра в психолого-педагогической литературе ....	353
<b>Лаврова С. В.</b> Использование инновационных технологий в коррекционной деятельности с детьми с задержкой психического развития .....	356
<b>Лапина Л. М., Шульгина Т. А.</b> Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья в ЮУрГГПУ ...	358
<b>Лежнина О. Н.</b> Гибридный формат взаимодействия с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, как условие их успешного педагогического сопровождения .....	363
<b>Ломова О. Ю.</b> Формирование эмоционально-волевой регуляции у обучающихся с задержкой психического развития как профилактика социальной дезадаптации .....	367

<b><i>Лунова Е. О.</i></b>	
Роль сказкотерапии в формировании учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в инклюзивном классе .....	370
<b><i>Лысова А. А.</i></b>	
Инклюзивная высшая школа: проблемы и трудности .....	374
<b><i>Макунина О. А., Харина И. Ф.</i></b>	
Адаптация студентов с нарушением внимания в условиях «двойной карьеры» .....	377
<b><i>Манаубаева М. О.</i></b>	
Психолого-педагогическая профилактика виртуальной аддикции старших школьников .....	381
<b><i>Мартемьянова О. Г., Ковалева И. Ю., Антипина Т. Г.</i></b>	
«Центр сопровождения инклюзивного образования на базе МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска» .....	384
<b><i>Махмутова А. А.</i></b>	
Родители как основное звено образовательной экосистемы подготовки дошкольников с задержкой психического развития к обучению в инклюзивной школе .....	388
<b><i>Моисеева Е. В.</i></b>	
Адаптивная физкультура как средство формирования здорового образа жизни .....	392
<b><i>Мякотина Е. Д.</i></b>	
Особенности развития словесно-логического мышления у воспитанников инклюзивной группы дошкольной образовательной организации с задержкой психического развития .....	399
<b><i>Надиева А. В.</i></b>	
Методы и приемы организации коррекционно-логопедической работы со школьниками с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи (ограниченными возможностями здоровья) в условиях инклюзивного образования .....	405
<b><i>Назранова М. Ф.</i></b>	
Особенности письма детей младшего школьного возраста со смешанной формой дисграфии .....	412
<b><i>Начёвкина А. В., Шебанец Е. Ю.</i></b>	
Проблемы тьюторского сопровождения студентов-инвалидов и овз в высшей школе .....	415
<b><i>Нерсесян С. Д.</i></b>	
Развитие словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного класса .....	418

<b>Нухова М. М.</b> Особенности развития слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования .....	422
<b>Обуховский В. А.</b> Медиаобразование как современная технология в практике подготовки специалистов инклюзивного образования .....	426
<b>Одинокова Г. Ю.</b> Родители о трудностях поведения детей раннего возраста с синдромом Дауна .....	431
<b>Орлова А. Н.</b> Особенности проведения психолого-педагогической диагностики детей, страдающих эпилепсией .....	435
<b>Осипова Н. А.</b> Теоретические аспекты проблемы развития связной речи детей старшего дошкольного возраста .....	439
<b>Павлова А. В., Корниенко Т. Ю., Разенкова Ю. А.</b> Обучение и воспитание дошкольника с нарушением зрения: итоги всероссийского опроса .....	444
<b>Паниковская Л. А., Цымбал Е. В.</b> Создание оптимальных условий для успешного перехода дошкольников с заиканием в школьное звено .....	451
<b>Паторова О. В.</b> Формирование здорового образа жизни дошкольников как педагогическая проблема .....	454
<b>Переступняк Н. В., Рагульская О. Г.</b> Особенности психологического консультирования родителей детей с ограниченными возможностями здоровья .....	461
<b>Пермякова Н. Р.</b> Условия реализации инклюзивной практики детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации .....	467
<b>Пехтерева Е. Е.</b> Особенности формирования мотивационной готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации.....	473
<b>Пирогова Е. Е., Арестова Ю. Л., Сидорова С. А.</b> Развитие межполушарного взаимодействия у дошкольников с ОВЗ через использование элементов метода замещающего онтогенеза .....	477
<b>Положкова А. П.</b> Игровые пособия из фетра как средство социализации детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи .....	481

.....	
<b>Полюянова Л. А.</b>	
Проблема подготовки будущих учителей к реализации инклюзивного обучения в образовательной организации.....	487
.....	
<b>Пономарева В. С.</b>	
Особенности пространственных представлений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	489
.....	
<b>Попова А. А.</b>	
Особенности формирования словесно-логического мышления младшего школьника с задержкой психического развития, обучающегося в условиях инклюзивного класса .....	493
.....	
<b>Попова Л. Р.</b>	
Внедрение технологий и инструментов бережной цифровой образовательной среды в коррекционно-развивающую работу учителя-дефектолога .....	497
.....	
<b>Попова Т. А.</b>	
Деятельность педагога по речевому развитию старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивной группы .....	500
.....	
<b>Посадских П. А.</b>	
Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта как условие эффективной инклюзии на последующих этапах получения образования .....	504
.....	
<b>Пракопчик М. А.</b>	
Особенности игры в коррекционных занятиях дошкольников с расстройствами аутистического спектра .....	507
.....	
<b>Прокопенко Т. А.</b>	
Повышение эффективности логопедической работы с младшими школьниками с овз посредством использования электронного пособия «Времена года. Осень» .....	512
.....	
<b>Романовский Н. В.</b>	
Сопровождение семьи особого ребенка в подходе DIR/Floortime .....	516
.....	
<b>Рослякова С. В.</b>	
Социально-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях цифровизации образования... ..	522
.....	
<b>Русяева Л. А.</b>	
Использование устройства «Говорящий фотоальбом» в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра .....	527
.....	
<b>Русяева Л. А.</b>	
Развитие интереса к познанию окружающего мира у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата .....	532
.....	

<b><i>Рязанова Е. В.</i></b>	
Востребованность инновационных технологий социально-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями функций эндокринной системы и метаболизма в работе учителя-логопеда .....	535
.....	
<b><i>Савиновских Т. А.</i></b>	
Использование дидактических игр в коррекционной работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования .....	538
.....	
<b><i>Сагатдинова О. В.</i></b>	
Развитие мелкой моторики посредством изобразительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования .....	541
.....	
<b><i>Сафина Д. И.</i></b>	
Особенности наглядно-образного мышления у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата .....	546
.....	
<b><i>Сафина Е. А., Третьякова А. С.</i></b>	
Полифункциональный подход в использовании офтальмотренажера в инклюзивном образовании .....	549
.....	
<b><i>Сафонова О. А.</i></b>	
Использование метода сенсорной интеграции в процессе инклюзивного образования с целью реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования .....	555
.....	
<b><i>Сахаутдинова Ю. А.</i></b>	
Развитии памяти старших дошкольников с нарушением речи посредством театрализованной деятельности.....	560
.....	
<b><i>Сизова М. П.</i></b>	
Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекции психофизического и речевого развития детей с ограниченными возможностями здоровья .....	564
.....	
<b><i>Скрябина Д. Ю., Баженова В. В.</i></b>	
Педагогические инструменты инклюзивного образования «Ресурсный центр инклюзивного образования» .....	567
.....	
<b><i>Слуднова К. Н.</i></b>	
Формирование готовности педагогов общеобразовательных организаций к работе с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности .....	570
.....	
<b><i>Спирина А. С.</i></b>	
Развитие осязания у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивной группы дошкольной образовательной организации .....	574
.....	

<b>Стригина М. И., Фатхудинова А. М.</b>	
О необходимом сосуществовании специального и инклюзивного образования .....	577
.....	
<b>Суродеева Н. С.</b>	
Развитие связной речи младших школьников с нарушением интеллекта в аспекте инклюзивной практики .....	581
.....	
<b>Тарчанина А. В., Ершова А. М.</b>	
Расширение словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития с использованием дидактических игр .....	586
.....	
<b>Тасбергенова А. А.</b>	
Правовые основы организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья .....	590
.....	
<b>Титова О. Н.</b>	
Особенности формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в инклюзивной группе дошкольного образовательного учреждения .....	595
.....	
<b>Тихая О.К., Лезина Т. В.</b>	
Метод биологической обратной связи (БОС) как ресурс в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности .....	600
.....	
<b>Третьякова К. М.</b>	
Семейное благополучие как фактор речевого развития детей дошкольного возраста .....	604
.....	
<b>Турганова Г. Г.</b>	
Теоретические аспекты проблемы формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	607
.....	
<b>Урумбаева Л. А., Волкова Е. В., Пискарева М. М., Шумилина Н. Н.</b>	
Основные направления сопровождения детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного обучения .....	612
.....	
<b>Устьянцева И. П.</b>	
Учет особенностей грамматического строя речи слабослышащих детей как основа их тьюторского сопровождения .....	618
.....	
<b>Федина Н. М.</b>	
Особенности организации взаимодействия участников образовательного процесса логопедической группы .....	622
.....	
<b>Федорова А. С.</b>	
Моторное развитие детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования .....	625
.....	

<b>Филимонова В. А.</b>	
Особенности развития внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта .....	628
.....	
<b>Хамитова А. А.</b>	
Тьюторство как инновационная технология в инклюзивном пространстве ...	631
.....	
<b>Харина А. А.</b>	
Проблемы социальной адаптации детей с расстройством аутистического спектра .....	636
.....	
<b>Харланова Е. М.</b>	
Развитие социальной активности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования .....	640
.....	
<b>Цирульникова О. В.</b>	
Роль изобразительной деятельности в образовании младшего школьника с расстройством аутистического спектра .....	643
.....	
<b>Цынченко А. А., Лапина Л. М.</b>	
Эффективность реализации нейропсихологического подхода в психолого-педагогическом сопровождении коррекции внимания детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в условиях комбинированной группы .....	647
.....	
<b>Черняева М. В.</b>	
Способы использования элементов арттерапии в логопедической работе .....	651
.....	
<b>Чубарова К. Д.</b>	
Сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования .....	656
.....	
<b>Чуркина О. Л.</b>	
Интеграция дошкольников с нарушением слуха и после кохлеарной имплантации в учебно-воспитательном процессе .....	660
.....	
<b>Шабаршова А. С.</b>	
Роль подвижных игр в социальной адаптации младших школьников с задержкой психического развития .....	663
.....	
<b>Шапошникова Е. Н.</b>	
Развитие связной речи у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта .....	666
.....	
<b>Шебанец Е. Ю.</b>	
Обоснование программы тьюторского сопровождения учащихся с нарушениями слуха по социально-бытовой адаптации .....	669
.....	
<b>Шевчук Л. Е.</b>	
Педагогическая целостность условий и методики преподавания в общеобразовательных интегрированных учебных классах при внутренней дифференциации .....	673



.....	
<b><i>Широкова Н. П.</i></b>	
Особенности фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития .....	676
.....	
<b><i>Шнек Н. Е.</i></b>	
Педагогические условия в работе с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение слуха из опыта работы) .....	679
.....	
<b><i>Штепина В. Е.</i></b>	
Особенности формирования математических представлений младших школьников с задержкой психического развития .....	682
.....	
<b><i>Шульга Н. Н.</i></b>	
Совершенствование управленческой подготовки руководителя современной образовательной организации .....	686
.....	
<b><i>Щербак С. Г.</i></b>	
Волонтерство и тьюторство: компетентностный подход к подготовке специалистов инклюзивного образования .....	690
.....	
<b><i>Сведения об авторах</i></b> .....	694
.....	

## **ЗНАЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОРЕЧЕВОГО И ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* В настоящей статье раскрыты особенности и возможности образовательной кинезиологии в практике работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Описано своеобразие и основные результаты использования технологии.

*Ключевые слова:* нейропсихология, кинезиология, задержка речевого развития, коррекция, движение, мышление.

А. А. Abilova

## **THE VALUE OF EDUCATIONAL KINESIOLOGY IN THE WORK OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST WITH THE CHILDREN HAVING DELAYED PSYCHO VERBAL AND PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT**

*Abstract.* This article reveals the peculiarities and possibilities of educational kinesiology in the practice of working with some children with disabilities. The originality and main results of using the technology are described.

*Keywords:* neuropsychology, kinesiology, speech delay, correction, movement, thinking.

В современном мире психологии все чаще можно услышать понятие «кинезиология», довольно активно применяющийся метод в работе педагогов и психологов.

Термин «кинезиология» применяется в разных направлениях, где задействовано тело. Особенно хорошо кинезиология применяется в спорте, в медицине и в образовании, широко используется как метод и в психологии. «Кинезиология», является дериватом от латинского корня «Kinesis». Это наука о движении человеческого тела.

Кинезиология – это оздоровительная система оказания человеку физической, психологической и духовной поддержки путем перевода его в положительное эмоциональное состояние с помощью специального мануально-вербально-невербального общения. Это общение основано на поддержании постоянной мышечной связи между корректором и корректируемым с помощью неосознанно контролируемого с обеих взаимодействующих сторон и взаимно изменяемого динамического мышечного тонуса. Мышечный тонус при этом является индикатором как осознанного, так и неосознаваемого эмоционального состояния корректируемого [2].

Ранее Аристотель описывал действие мышц и провел анализ данных движений. Позже его убеждения совершенствовали и углубляли Гален, Галилей, Ньютон и Борели. Данные создатели подошли к заключению, что движения людей представляют собой последовательное взаимодействие мышц и сил внешней среды, что впоследствии явилось предпосылкой для разработки вопросов диагностики мышечных движений и зажимов с целью анализа психофизического состояния субъекта. Имеются многозначительные данные о том, что наблюдения за состоянием движения мышц использовали ещё племена майя, выбирая

наиболее приемлемое воздействие в случае болезни человека.

Важно также выделить достижения других представителей в плане развития знаний о движении, которые также вошли в основу кинезиологической теории: в работах И. М. Сеченова описана взаимосвязь физиологических процессов и психических явлений, П. К. Анохин в своей теории функциональных систем описал содержание взаимозависимости механизмов умственной и двигательной деятельности, Н. А. Бернштейн разрабатывал основы теории управления движениями и обосновал ведущую роль афферентных систем [5].

Принимая во внимание широту влияния на физическое, психическое и эмоциональное состояние людей, кинезиология во многих странах стала важной составляющей концепцией здравоохранения и образования как в качестве самостоятельного направления, так и в виде дополнительного способа воздействия в области медицины, педагогики, психологии и психотерапии.

Образовательная кинезиология – это удивительная методика, необходимая в работе психолога с детьми с особыми образовательными потребностями и взрослыми, так как стимулирует работу системы «тело – интеллект». В этой методике психические процессы развиваются через движения, что полагается более естественным и эффективным.

Данная технология разработана психологом и педагогом Полом Дэннисоном еще в 60-х годах, которая была названа «Гимнастика мозга». Исследователь много практиковал с детками, которым ставили диагноз «слабоумие». И практиковал успешно, доказав, что любого ребенка можно «включить» в работу, учить осваивать физические движения и задействовать два полушария мозга. При всей своей простоте методика дает хорошие результаты [1].

Для восстановления равновесия «мозг – тело» необходимо разблокировать доступ к двум полушариям, высвободить застоявшуюся энергию, чтобы привести к восстановлению каналов взаимосвязи. Упражнения в рамках образовательной кинезиологии помогают и улучшить эмоциональное состояние и процесс обучения. Образовательная кинезиология – современное направление терапии, при котором проводится энергетическая коррекция, используя движения и дыхание, с помощью которой устраняются трудности в обучении и психоэмоциональном развитии детей. С помощью упражнений и нагрузок в кинезиологии можно решить ряд проблем в обучении, улучшить сообразительность, память и внимание, навыки письма, счета и чтения, раскрыть творческие способности и внутренний потенциал.

Технология образовательной кинезиологии, получившая название «От движения к мышлению!» успешно используется в работе с воспитанниками с особыми образовательными потребностями. Преимущественно адресатами являются дети с задержанным психоречевым и психомоторным развитием в возрасте от 6 до 10 лет. Целью работы с ними является создание условий для развития психической сферы детей через специально организованные кинезиоупражнения [3].

Использование данного направления было обосновано тем, что важнейшей проблемой на современном этапе является увеличение количества детей с патологией речи, познавательных процессов и т.д. Проводимая работа позволяет помочь восстановить у ребенка некий баланс, т.е. равновесие между мышлением, телом и эмоциями, где каждая часть вносит свой вклад в развитие. В условиях дисбаланса (стресса) приток крови к коре головного мозга либо блокируется, либо ухудшается, что приводит к плохой взаимосвязи между собой двух полушарий и к непроизвольному отключению некоторых органов чувств. В результате ребенку тяжело думать и действовать одновременно.

Суть упражнений состоит в том, что они позволяют создавать новые нейронные связи

и улучшают совместную работу двух полушарий головного мозга. Правое полушарие отвечает за гуманитарные науки, образное мышление, творческий подход, координацию движений и пространственное восприятие. Левое полушарие отвечает за математический и аналитический склад ума, речь, за восприятие слуховой информации, постановку целей и проработку четких программ. Баланс - это работа сразу двух полушарий тесно связанных между собой системой нервных волокон, которое называют мозолистым телом. Именно оно является связующим звеном по обмену информации между полушариями [4].

Если нарушается проводимость энергии через мозолистое тело, то одно полушарие берет на себя почти всю нагрузку, а другое полушарие блокируется. Обычно блокируется именно левое полушарие, и ребенок не способен мыслить, повышать эрудицию, быстро соображать, у него не срабатывает смекалка и конструкторская мысль.

В основу разработки используемой технологии заложены представления о гармоничном развитии психики ребенка в онтогенезе, о последовательной активизации зон мозга и целесообразности своевременного (не раньше и не позже) развития моторных, сенсорных, мыслительных функций. В отличие от традиционных психолого-педагогических методик, в ходе работы детям не предлагалось прямых заданий на стимулирование функций внимания, памяти и т.п., воздействие было построено с учетом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка.

В качестве способов проверки результатов эффективности используемой технологии используются традиционные нейропсихологические методики: проба Озерецкого, проба Хеда. Может применяться также оценочный лист для освоения упражнений, анкетирование родителей, анализ видеозаписей. Нейропсихологическая диагностика проводится в начале и по окончанию цикла.

Технология образовательной кинезиологии может быть использована учителями-дефектологами, психологами и другими специалистами, работающими с детьми с ограниченными возможностями. Она предполагает проведение индивидуальных и групповых занятий, а также тесное взаимодействие с родителями (им показывают упражнения для регулярного повторения и закрепления дома).

Педагогическая целесообразность образовательной технологии объясняется тем, что под влиянием кинезиологических тренировок в организме происходят положительные структурные изменения. При этом, чем более интенсивной была даваемая детям нагрузка (но оптимальная с точки зрения их возможностей и самочувствия), тем значительнее были в итоге эти изменения. Сила, равновесие, подвижность, пластичность нервных процессов осуществлялись по итогам работы на более высоком уровне. Совершенствовалась регулирующая и координирующая роль нервной системы. Упражнения программы позволяли расширить возможности деятельности головного мозга ребенка, активизировать компенсаторные механизмы.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ахутина, Т. В. Учимся видеть и называть. Методика развития зрительно-вербальных функций у детей 5-7 лет / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – М., 2008.
2. Корнеева, В. А. Сенсомоторная коррекция при нарушениях психического развития у детей младшего школьного возраста / В. А. Корнеева, Ю. Ф. Антропов, Ю. С. Шевченко // Лечение детей с психосоматическими расстройствами. – СПб., 2002. – С. 112

3. Пылаева, Н. М. Школа внимания: методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет / Н. М. Пылаева, Т. В. Ахутина. – М., 2004.

4. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. – М., 2008.

5. Семаго, Н. Я. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М., 2003.

УДК 37

*У. А. Аккуратнова, О. Ю. Юрганова*

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлена авторская точка зрения на проблему развития внимания детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Представлены общие закономерности формирования и развития внимания у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Предложен обзор необходимой помощи таким детям. Показана актуальность изучения потенциальных возможностей ребёнка данной категории, как основы реализации процесса индивидуализации.

*Ключевые слова:* нарушение зрения, внимание, инклюзивное образование, организация помощи.

*U. A. Akkuratnova, O. Yu. Yurganova*

### **FEATURES OF ATTENTION DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT AS A CONDITION FOR EFFECTIVE INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* The article presents the author's point of view on the problem of attention development of preschool children with visual impairment. The general patterns of formation and development of attention in preschool children with visual impairment are presented. An overview of the necessary assistance to such children is offered. The relevance of studying the potential capabilities of a child of this category as the basis for the implementation of the process of individualization is shown.

*Keywords:* visual impairment, attention, inclusive education, organization of assistance.

*Актуальность.* Актуальностью работы является проблема увеличения числа детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Эта категория детей имеет степень агрессивности, они раздражительны, замкнуты в себе. В дальнейшем это приводит к неудачам и трудностям в учёбе, игре, общении со сверстниками.

Внимание играет ведущее значение в компенсации и коррекции последствий зрительных дефектов. Первоначально, произвольное внимание формируется и развивается в результате воздействия внешних раздражителей на органы чувств. Чем интенсивнее раздражитель, тем ярче проявления внимания. Сокращение объёма внешних воздействий

вследствие полного или частичного выпадения зрительных ощущений и восприятия затрудняет процесс развития внимания. Значительное сокращение внешних воздействий приводит к нарушению приёма и переработки информации. Значительно сокращает объём, концентрацию, устойчивость, интенсивность внимания.

*Организация и методы исследования.* Данное исследование организовано как теоретический анализ результатов исследований специалистов в области тифлопедагогики, которые занимались изучением детей с нарушением зрения.

*Результаты исследования и их обсуждение.* Развитие таких форм, как воспитание и обучение, инклюзия детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – требования нынешнего дня. Это важный и закономерный этап развития для системы образования. Каждый ребёнок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеет полное право на полноценное образование, на оказание специальной помощи и реализацию в жизни общества. Для детей с нарушениями зрения инклюзивное образование является возможным, поскольку в образовательных учреждениях созданы специальные условия: кабинеты оборудованы специальной техникой, настроено правильное освещение, предоставляются материалы с яркими цветами и с крупным шрифтом. Но не мало важно профессиональная подготовка специалистов в области специальной коррекционной работы. Результаты коррекционной работы зависят от участия этих специалистов. Именно включение детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в пространство инклюзивного образовательного учреждения на самых ранних ступенях, до поступления в школу, разрешит многие проблемы их дальнейшей адаптации и социализации.

Анализ работ Л. Б. Осиповой, Т. А. Кирдяшкиной, Е. Н. Подколзиной, Л. И. Солнцевой позволяет выделить несколько этапов, способствующих развитию внимания дошкольников в условиях инклюзивного образования.

Один из первых этапов – это развитие произвольного внимания у детей с нарушением зрения. Произвольное внимание – это процесс сосредоточения внимания на определённом объекте с применением волевых усилий. Для детей дошкольного возраста с нарушением зрения это очень непростая и достаточно сложная задача. Именно поэтому важно развивать произвольное внимание в детском возрасте, когда ребёнок пошёл в детский садик. Для развития произвольного внимания важно убрать все лишние раздражители от ребёнка и сконцентрировать его, например, на загадках или путём игр-головоломок для этого возраста. Обязательно нужно развивать интерес ребёнка к той деятельности, которая будет ведущей.

Второй этап - это развитие непроизвольного внимания у детей с нарушением зрения. Непроизвольное внимание направлено на то, что детям непосредственно интересно, что-то яркое, необычное. В такой работе необходимо подбирать те предметы и материалы, которые будут вызывать у ребёнка яркий эмоциональный тон, например: это могут быть очень насыщенные цвета, ярко-выраженные звуки природы, приятные запахи. Для детей с нарушением зрения используются картинки с ярким акцентом, крупные цифры или буквы.

Третий этап – это развитие постпроизвольного внимания у детей с нарушением зрения (возникновение интереса к деятельности). Это активное и целенаправленное сосредоточение, не требующее волевых усилий. Это внимание очень важно при обучении дошкольников на различных занятиях, так как длительность поддержания внимания с помощью волевых усилий для них утомительна в дошкольном возрасте. Постпроизвольное внимание участвует в формировании произвольного внимания. Зная условия и возможности перерастания произвольного внимания в постпроизвольное, педагог сможет сложную и малоинтересную

для детей задачу сделать увлекательной и интересной.

Опираясь на этапы развития внимания следует отметить, что хорошо развитое внимание как базовый когнитивный процесс – это условие успешного освоения общеобразовательной программы, а, значит, и социализации ребёнка, и интеграции его в условиях инклюзивного образования. Правильное и грамотное развитие внимания поможет добиться включения таких детей в полноценное общение, повысит уровень их развития и, что не менее важно, подготовит основной контингент, развивающихся в норме сверстников, к принятию детей с особенностями развития, научит способам эффективного сосуществования.

*Выводы.* Для полноценного развития внимания важно создать благоприятную обстановку и атмосферу для ребёнка с нарушением зрения. Убрать все отвлекающие раздражители, настроить правильное освещение для такой категории детей, отсутствие блеска, теней, для защиты от прямых солнечных лучей необходимо пользоваться светлыми шторами или жалюзи. В пасмурные дни, когда на улице нет солнца и освещение в помещении достаточно тёмное, то лучше использовать и включать искусственное освещение. Оборудование: например, в спортивном зале должно быть тактильное оборудование, яркие предметы, увеличивающие приборы для различных занятий, комната для психологической разгрузки, оборудованная мягкими модулями и ковром, игрушки, которые не травмируют психику ребёнка. Также это могут быть настенные обучающие плакаты для развития внимания и в том числе для зрения, например: зарядка для глаз в виде больших и маленьких цифр, букв, фигурок, которые расположены в разных местах, чтобы была переключаемость внимания с одного предмета на другой. При всём этом очень важна внимательность и настойчивость родителей такого ребёнка, ведь то, как родитель своего ребёнка будет заниматься и уделять достаточное количество времени своему ребёнку – будет зависеть и его успеваемость, и его социальное место в обществе, и в дальнейшем обучаемость в школе и концентрированность. А родителям необходимо оказать специально-подобранный помощь от специалистов данной категории детей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-методич. пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Юж-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 254 с.
2. Кобзарева, О. Ф. Создание условий для развития внимания у дошкольников с нарушением зрительного восприятия / О. Ф. Кобзарева, С. Д. Курепина. – Текст: непосредственный // Образование и воспитание. – 2017. – № 1.1 (11.1). – С. 15-17. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/52/1772/>.
3. Кирдяшкина, Т. А. Методы исследования внимания. Практикум по психологии: учебное пособие / Т. А. Кирдяшкина. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. – 72 с.
4. Осипова, Л. Б. Психолого-педагогическое (тифлопедагогическое) обследование дошкольников с нарушениями зрения: методическое пособие / Л. Б. Осипова. – Челябинск, 2005.
5. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. – М., 1998.
6. Подколзина, Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения

дошкольников с нарушением зрения / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2001. – № 2.

7. Ремезова, Л. А. Инклюзивное дошкольное образование детей с нарушением зрения / Л. А. Ремезова, О. В. Курицина // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2014. – № 9. – С. 182-184.

8. Солнцева, Л. И. Воспитание и обучение слепого дошкольника: монография. – 2-е изд. с изм. [Текст] / под ред Л. И. Солнцева, Е. Н. Подколзина. – М.: ИПТК «Логос» ВОС, 2005. – 268 с.

УДК 376.35

*Е. Н. Акреева*

### **ТРУДНОСТИ В УСВОЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ПОЛНОЙ ИНКЛЮЗИИ**

*Аннотация.* В статье представлен анализ вопроса и результаты исследования о трудностях в усвоении русского языка у младших школьников с речевыми нарушениями, обучающихся в условиях полной инклюзии.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, трудности в усвоении русского языка, младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи.

*Е. N. Akreeva*

### **DIFFICULTIES IN LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS UNDER THE CONDITIONS OF FULL INCLUSION**

*Abstract.* The article presents an analysis of the issue and the results of a study on the difficulties in mastering the Russian language among junior schoolchildren with speech disorders studying in conditions of full inclusion.

*Keywords:* inclusive education, difficulties in mastering the Russian language, junior schoolchildren with severe speech disorders.

Изучение русского языка в начальной школе имеет первостепенное значение для формирования грамотного письма, развития языковой культуры, уровня образования человека. Его усвоение младшими школьниками обеспечивает успешность образовательного процесса по всем предметным областям. Русский язык тесно связан с мышлением человека, имеющее прямое отношение к интеллектуальному развитию, точному выражению мысли и необходимому в человеческом обществе общению, взаимопониманию. В обучении русскому языку младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, а именно у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, обнаруживаются трудности, которые связаны с разными факторами.

Трудности в усвоении русского языка зависят от индивидуальных возможностей самого школьника. Для успешной инклюзии при поступлении в школу у него должны быть приближены к возрастной норме физические, индивидуальные и познавательные процессы.



Нужно понимать, что актуальное развитие ребенка на этапе поступления в школу должно быть таким, чтобы программа начального образования, реализуемая в образовательной организации, попадала в «зону ближайшего развития» ребенка [3].

Д. Б. Эльконин утверждал, что определяющим фактором успешности обучения младшего школьника является произвольное поведение и рассматривал в качестве предпосылок следующие умения детей: сознательно подчинять свои действия правилу и определять способ действия, ориентируясь на заданную систему требований; внимательно слушать учителя и точно выполнять задания по зрительно воспринимаемому образцу [16].

Трудности в усвоении программного материала по русскому языку школьниками с одной стороны обусловлены недостаточной сформированностью отдельных функциональных систем психики, с другой – особенностями учебного материала, который ребенок должен освоить.

О. В. Елецкая, изучая когнитивные процессы у учащихся с речевыми нарушениями отмечала, что у школьников с общим недоразвитием речи часто наблюдается снижение объема слухоречевой памяти и точности воспроизведения предъявляемого материала, в результате чего детям с трудом дается запоминание инструкций к заданиям, а также алгоритма решения орфографических задач. Автор отмечала, что нарушения памяти у детей, сочетаются с особенностями внимания, которое характеризуется низкой концентрацией и трудностями его распределения [7].

Дети с нарушением речи обнаруживают слабую мотивацию к изучению орфографических правил, в результате чего демонстрируют низкий уровень владения терминологическим аппаратом и знаниями о правилах правописания [8].

Своеобразие связной речи учащихся является яркой отличительной особенностью, которая охарактеризована нарушениями логической последовательности, при этом значительными становятся второстепенные детали, главные события пропускаются, либо им не уделяется внимания, постоянно отмечаются повторы эпизодов, с использованием простых малоинформативных предложений [3].

И. В. Прищепова отмечает, что у учащихся обнаруживаются нарушения операционных компонентов словесно-логического мышления (анализа, синтеза, классификации, систематизации), нарушение последовательности анализа и синтеза, неустойчивость произвольного внимания, недостатки его концентрации. Все это существенно затрудняет усвоение правил по русскому языку и создает ребенку много проблем [15].

Вследствие несформированности лексико-грамматического строя речи у детей с ТНР отмечается нарушение письменной речи, которое может сопровождаться аграмматизмами на письме из-за нарушения согласования и управления [11].

При работе с морфемным составом слова и при изучении морфологии у младших школьников возникают трудности при выборе способа словообразования и поэтому им трудно подобрать родственные слова. Для образования новых слов дети редко используют приставки и суффиксы. При подборе формы слова, которая является проверочной, возникают трудности, потому что подбирают слова одинаково звучащие, но с разным смысловым значением [2].

О. И. Азова отмечает, что учащиеся начальной школы плохо владеют грамматическими категориями, такими как род, склонение, спряжение и у них недостаточно сформированы морфологические обобщения [11].

Трудности в усвоении орфографических правил, понятий часто возникают у детей, у которых процессы развития речи протекали с отклонениями, а именно формирование

звукопроизношения началось в более поздние сроки развития и выявлены проблемы с восприятием и воспроизведением звуков. При построении фразы присутствуют аграмматизмы [1].

С. Б. Яковлев считает, что к наиболее часто встречающимся орфографическим ошибкам, выявляемым в письменных работах детей с тяжелыми нарушениями речи, относится правописание безударных гласных в корне слова и в окончаниях, глухих и звонких согласных. Трудности вызваны неумением определять ударный гласный в слове [17].

Обучение письму, в том числе орфографическим правилам, как считают многие авторы, оказывается продуктивным и благоприятным в случае наличие у ребенка III или IV уровня развития речи. При этом овладение орфографическим навыком письма часто сопровождается разным характером и количеством орфографических ошибок, которые находятся в прямой зависимости от уровня речевого развития [1; 12].

В инклюзивном образовательном учреждении младшие школьники с нарушениями речи, находясь в среде сверстников с нормальным развитием и осваивая образовательную программу, предусмотренную учебным планом, испытывают трудности в усвоении программы общеобразовательной школы, имея даже слабо выраженные отклонения в развитии [5].

Дети с нарушениями речи составляют большую часть всех неуспевающих школьников по русскому языку [12]. Школьная неуспешность вызывает у ребенка нарушение эмоционально-волевой сферы, отрицательно влияя на поведение, интеллектуальное развитие и формирование личности в целом [1].

Для устранения имеющихся проблем с речью у учеников инклюзивных классов нужна организация необходимой систематической логопедической помощи и психолого-педагогической поддержки. Основная цель работы, прописанная в нормативных документах для этих детей – это оказание помощи обучающимся, имеющим нарушения в развитии устной и письменной речи (первичного характера), для освоения ими общеобразовательных программ (особенно по родному языку)

Адаптированной программой для младших школьников с тяжелыми нарушениями речи предусмотрены разнообразные формы логопедических и психологических занятий, которые проводятся как индивидуально, так и фронтально и выстраиваются с учетом школьной занятости ребенка с учетом расписания. Работа продолжается до устранения речевого нарушения [6].

Для повышения эффективности усвоения программы по русскому языку у ребенка с ограниченными возможностями здоровья необходим индивидуальный подход, о чем говорится в методических исследованиях и рекомендациях. Однако в инклюзивном классе общеобразовательной школы учителю далеко не всегда удается реализовать эти требования, нет возможности и условий, чтобы обучать каждого ребенка отдельно и минимизировать его речевые и языковые проблемы.

Для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения, нужны новые подходы к коррекции школьных трудностей у младших школьников.

Анализ литературы указывает, что разработано мало методик для учащихся с ОВЗ в условиях полной инклюзии. Поэтому учителям начальной школы приходится самостоятельно изучать специальную литературу для построения коррекционной работы в процесс обучения русскому языку. Диагностика проводится на материале для учащихся общеобразовательных

школ, либо обращаются к специальным методикам, которые составлены для логопедов и дефектологов при изучении дизорфографии младших школьников в коррекционных школах.

Для изучения и преодоления трудностей в усвоении русского языка младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья, необходима диагностика, с помощью которой появляется возможность своевременного выявления и возможность коррекции проблем орфографического письма [6].

Перед учителем начальных классов стоит задача учить детей орфографически правильному письму, используя задания и упражнения, и формировать учебную деятельность на материале русского языка [15].

А. А. Алмазова отмечает, что у младших школьников с выявленным недостаточным уровнем развития словесно-логического мышления и операций абстрагирования необходимо использовать на уроке большое количество наглядности, активно применяя рисунки, схемы, символы другие невербальные сигналы, которые способствуют более эффективному, сознательному и быстрому усвоению и запоминанию материала [3].

И. В. Прищепова предлагает осуществлять коррекцию трудностей усвоения русского языка в несколько этапов. На первом этапе ребенок выполняет орфографические действия с помощью учителя, используя наглядный материал, карточки с гласными и согласными буквами. На втором этапе происходит закрепление орфографического правила с помощью использования разнообразных схем, графических изображений, таблиц. На третьем этапе орфографические действия выполняются школьниками с проговариванием, используя рассуждения и выводы по поводу записанного. Четвертый этап – характерен тем, что знания, полученные на уроке, переходят в «умственный» план (процесс интериоризации) [14].

Поэтапная схема воздействия поможет учителю начальных классов не только создать необходимую базу для формирования у учеников полноценных орфографических умений, навыков чтения и письма, но и сделать так, чтобы в итоге усвоение русского языка способствовало дальнейшему росту познавательных способностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья, стало опорой при усвоении других школьных знаний и умений.

В процессе школьного обучения русскому языку коррекционная работа по формированию грамотного письма должна проводиться планомерно и целенаправленно, изыскивая пути компенсаторного влияния, средства коррекции речевого недоразвития и связанных с ним вторичных нарушений, для реализации дидактических требований предъявляемые к процессу обучения [5].

О. И. Азова отмечает, что коррекционная работа должна быть направлена не только на усвоение и употребление орфографических правил, но и на развитие таких мыслительных операций, как синтез, анализ, сравнение, абстрагирование, обобщение [11].

От структуры педагогического процесса и самой деятельности образовательного учреждения во многом зависит организация обучения: планирование, организация, регулирование (стимулирование), контроль, оценка и анализ результатов. Основой управления познавательной деятельностью учащихся является планирование, вследствие чего учитель достигает поставленных целей обучения.

В процессе дифференцированной коррекционно-развивающей работы с детьми главной целью является развитие познавательных функций, с использованием специальных заданий, построенных на учебном и внеучебном материале, в зависимости от структуры дефекта и степени его выраженности, определяя содержательную направленность

коррекционной деятельности [4; 5].

За счет комплексного привлечения к выполнению заданий максимально возможного числа анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, двигательного, кинестетического) в коррекционно-развивающей работе достигаются положительные результаты, обеспечивая формирование устойчивых орфографических умений [1; 4; 12; 15].

Младшим школьникам с речевыми нарушениями трудно пересказывать содержание орфограмм, делать выводы, обобщение. Для нахождения проверочного и проверяемого слова учащимся нужна система суждений и умозаключений, которая им недоступна. Грамматические признаки орфограмм усваиваются формально

Овладение ребенком в дошкольном возрасте грамматическими нормами языка, помогает ему интуитивно отличать правильные формы слов от неправильных, вырабатывая своего рода «языковое чутье». Если эти языковые нормы не усвоены ребенком даже в устной речи, то тем более он не сможет соблюдать их при письме в силу простого неумения видеть и отличать верное от ошибочного [13].

О. В. Елецкая предлагает решать орфографические задачи, опираясь на мотивацию, благодаря этому дети с речевыми нарушениями смогут осознавать и запоминать правила, соотнося их содержание с практическими заданиями и контролируя свою деятельность [8].

Умения, формируемые в процессе обучения орфографии в начальной школе, способствуют использованию и оперированию правилами при написании слов и образовании от них форм, овладению навыками грамотного письма.

### **Исследование**

На базе одной гимназии города Иркутска нами проводилось исследование с целью выявления трудностей в усвоении русского языка младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья (ТНР) в условиях полной инклюзии.

Были обследованы 20 учащихся 2-4 классов с диагнозом общее недоразвитие речи третьего и четвертого уровня на основании заключения городской ПМПК. Возраст испытуемых 8-11 лет. Обучение младших школьников, участвовавших в исследовании, проходит по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.1).

Были выбраны экспериментальные задания, позволяющие оценить трудности в усвоении русского языка у младших школьников с речевыми нарушениями в условиях полной инклюзии. Задания для исследования были подобраны в соответствии с возрастными возможностями школьников и составлены с учетом программных требований средней общеобразовательной школы (начальные классы) по русскому языку.

Для исследования трудностей усвоения русского языка были выделены следующие орфографические правила: а) непроверяемые безударные гласные в корне слова (словарные слова на ограниченном перечне слов), подчиненных традиционному принципу письма; б) проверяемые ударением безударные гласные в корне слова, подчиненных морфологическому принципу письма; в) парные согласные в корне слова, подчиненных морфологическому принципу письма; г) правописание буквосочетаний *жи-ши, ча-ща, чу-щу*, подчиненных традиционному принципу письма.

Для исследования трудностей усвоения русского языка были использованы следующие задания: слуховой диктант; списывание с печатного; списывание рукописного текста.

После письменных видов работ для более детального исследования трудностей усвоения русского языка младшим школьникам было предложено дополнительно три задания,

где требовалось провести орфографический разбор, который предполагал поиск и нахождение орфограмм, умение определять и способность их прокомментировать, указывая способ проверки. Необходимо было уточнить, насколько младший школьник видит орфограмму, знает формулировки правил и может предложить способ проверки.

В соответствии с набранными баллами учащихся распределили по уровням, в зависимости от трудностей усвоения русского языка.

Результаты исследований показывают, что во время написания диктанта трудности испытывают все младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья. Количество ошибок увеличивается у учеников 4 классов при написании слов при написании слов с парными согласными в корне слова и проверяемыми безударными гласными в корне слова. Это происходит из-за усложнения выполнения алгоритма орфографических правил, морфемного состава слова.

В словах, относящихся к традиционному принципу, а именно орфограмма на правописание буквосочетаний *жи–ши, ча–ща, чу–щу* в 4 классе ошибок становится меньше, а во 2 классе достигает максимальное количество ошибок. Объясняется это тем, что при работе с данным правилом у второклассников еще недостаточно сформирован навык.

Списывание с печатного текста в сравнении с диктантом у учащихся вызвало меньше сложностей. Результаты списывания незначительно выше, ошибки на исследуемые орфограммы присутствуют реже, чем в диктанте.

Исследование трудностей в усвоении орфографических правил по русскому языку в процессе списывания с рукописного текста было схоже с предыдущим заданием, но трудности вызывали у некоторых учеников распознавание письменных букв.

При анализе результатов выполнения обучающимися заданий, позволивших определить умение находить орфограммы, формулировать правило, комментировать алгоритм действий с данной орфограммой, выявлено, что в задании при исследовании умения обнаруживать орфограмму в словах 11 учащихся (55 %) так как не смогли выделить орфограммы в своих работах. Только у одного человека сформировано умение обнаруживать орфограммы.

Во втором задании (выявление умения определять вид орфограммы и формулировать правило) 16 младших школьников (80 %) не смогли справиться с заданием при воспроизведении своими словами правила безударные гласные, проверяемые ударением и парные согласные в корне слова. Некоторые дети бессмысленно проговаривали отдельные отрывки правила, другие вообще не знали правила. Результаты показали, что обучающиеся не умеют использовать термины, используемые в формулировках правил.

При выполнении третьего задания направленного на выявление умения подбирать проверочные слова для проверяемых ударением безударных гласных в корне слова. Не справились с заданием 16 учащихся (80 %), только один ребенок справился с заданием.

Назвать тип орфограммы затруднился 1 человек (5 %); 9 учащихся (45 %) не смогли образовать новые родственные слова от определенного корня при подборе проверочного слова, труднее всего происходило образование имени прилагательного и глагола. Дети придумывали несуществующие и не имеющие смысла слова, не использовали при образовании новых слов суффиксы и приставки. 14 учеников (70 %) испытывали трудность при подборе родственных слов. Младшие школьники не находили корень в словах, а искали слова, которые одинаково произносятся и пишутся. Трудность вызвана незнанием или непониманием лексического значения слов. 50 % детей не смогли посчитать, сколько в слове

слогов, определить безударный слог, определить точное количество звуков в слове.

Обобщение результатов исследования позволило распределить младших школьников по уровням, в зависимости от трудностей усвоения орфографических правил русского языка (рисунок 1).

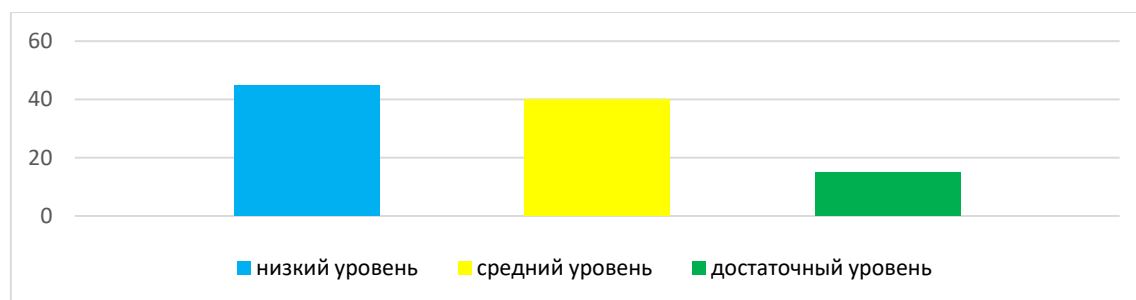


Рисунок 1 – Распределение обучающихся по уровням, в зависимости от трудностей усвоения орфографических правил русского языка, %

К достаточному уровню были отнесены 3 ученика – 15 % обследованных детей. Эти учащиеся, которые имели минимальные трудности при усвоении орфографических правил русского языка. Они редко допускали ошибки при написании слов с орфограммами.

К среднему уровню было отнесено 8 человек (40 %). Дети, имеющие этот уровень, допускали по 3–4 ошибки при написании слов с орфограммами в диктанте, при списывании. При выполнении задания на усвоение способов проверки орфограмм определяли буквы, которые нужно вставить, угадывая, но не могли определить тип орфограммы, с трудом подбирали проверочные слова, образовывали родственные слова.

На низком уровне оказалось 9 человек (45 %). Обучающиеся испытывают значительные трудности при усвоении русского языка, постоянно допускали ошибки при написании слов с орфограммами в диктанте, при списывании. В письменных работах дети допускают 5 и более ошибок и не замечают их. Самостоятельно не могут обнаружить и исправить их. При списывании текста постоянно испытывают трудности в распознавании букв, допуская ошибки, не могут определить тип орфограмм. Не воспроизводят формулировку орфограмм, даже при помощи наводящих вопросов. Не подбирают проверочные слова.

Исходя из результатов исследования, большинство младших школьников с речевыми нарушениями демонстрируют низкий и средний уровни (85 %) трудностей в усвоении русского языка. В работе с этими детьми учитель будет нуждаться в дифференцированных рекомендациях по коррекции трудностей усвоения орфографических правил русского языка.

Для преодоления трудностей в усвоении русского языка предлагаем руководствоваться следующими рекомендациями, которые отмечены в работах О. И. Азовой, Л. Г. Парамоновой, И. В. Прищеповой.

Таким образом, нами были выявлены трудности усвоения русского языка у младших школьников, обучающихся в условиях полной инклюзии (неумение распознавать орфограммы при написании диктанта, списывании с печатного и рукописного текста, неумение сформулировать правило, предложить алгоритм действия для проверки орфограммы), связанные с достигнутым уровнем познавательной деятельности. Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство младших школьников с речевыми нарушениями, обучающихся по варианту 5.1, имеют низкий или средний уровни

сформированности навыков написания орфограмм.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азова, О. И. Обследование младших школьников с дизорфографией: учебно-методическое пособие / О. А. Азова; под ред. Т.В. Волосовец. – М. : РУДН, 2007. – Ч. 1. – 53 с.
2. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. – М. : Владос, 2002. – 320 с.
3. Алмазова, А. А. Актуальные проблемы обучения русскому языку школьников с речевыми нарушениями и возможные пути их решения / А. А. Алмазова // Проблемы современного образования. – 2013. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-obucheniya> (дата обращения: 23.02.2021).
4. Алмазова, А. А. Особенности обучения русскому языку школьников с нарушениями речи / А. А. Алмазова // Вестник ТГУ. – 2009. – №11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-russkomu-yazyku>.
5. Бабкина, Е. А. Трудности формирования навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи / Е. А. Бабкина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019 – №12 – 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-formirovaniya>.
6. Дорофеева, Т. А. Особенности использования органов чувств в учебной деятельности младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи / Т. А. Дорофеева // Дефектология. – 2002 – №1. – С. 14–19.
7. Елецкая, О. В. Особенности когнитивных компонентов формирования орфографического навыка письма у школьников с дизорфографией / О. В. Елецкая // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – 2011 – №3. – С. 47–54.
8. Елецкая, О. В. Теоретические аспекты изучения формирования орфографических навыков у школьников / О. В. Елецкая, Е. А. Логинова // Коррекционная педагогика: концепция и методы: сб. научно-методических трудов. – СПб., 2006. – С. 55-60.
9. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 336 с.
10. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб. пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : Изд-во МиМ, 1997. – 286 с.
11. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: учеб. пособие / под ред. Т.В. Волосовец. – М. : РУДН, 2007. – 200 с.
12. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. проф. Г. В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2005. – 207 с.
13. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
14. Прищепова, И. В. Характер орфографических ошибок в письменных работах обучающихся с дизорфографией и их сверстников с нормальным речевым развитием / И. В. Прищепова // Теория практика общественного развития. – 2014 – №12. – С. 216-225.
15. Прищепова, И. В. К вопросу об интуитивной орфографической грамотности младших школьников с общим недоразвитием речи и без нарушений речевого развития / И. В. Прищепова // Теория и практика общественного развития. – 2014 – №4. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-intuitivnoy-orfograficheskoj-gramotnosti-mladshih>.

16. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Избранные труды. – М. : Просвещение, 1989. – 238 с. – URL: <http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-0661>.

17. Яковлев, С. Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / С. Б. Яковлев. – Ленинград, 1988. – 16 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000045163>.

УДК 371.921

*М. А. Аксенова*  
*Научный руководитель – М. В. Овчинников*

### **КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ФОНЕ НАРУШЕНИЙ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА**

*Аннотация.* В статье представлена авторская точка зрения на проблему коррекции дисграфии (нарушений письма) у младших школьников с задержкой психического развития на фоне нарушений языкового анализа и синтеза.

*Ключевые слова:* дисграфия, нарушение письма, коррекция, младшие школьники, задержка психического развития, коррекции специфических нарушений письменной речи.

*М. А. Aksenova*  
*Scientific adviser – M. V. Ovchinnikov*

### **CORRECTION OF WRITING DISORDERS IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY ON THE BACKGROUND OF LANGUAGE ANALYSIS AND SYNTHESIS DISORDERS**

*Abstract.* The article presents the author's point of view on the problem of correction of dysgraphia (writing disorders) in primary school children with mental retardation on the background of language analysis and synthesis disorders.

*Keywords:* dysgraphia, writing disorders correction, younger students, mental retardation, correction of specific writing disorders.

**Актуальность проблемы.** На сегодняшний день нарушения письменной речи являются одной из самых распространенных речевых патологий у детей, в особенности у детей с задержкой психического развития (ЗПР). К настоящему времени изучена симптоматика, механизмы дисграфии, структура данного речевого нарушения, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, С. Б. Яковлев [2; 3; 6] и др.).



Согласно статистическим данным (М. С. Коробинцева и др.), наблюдается тенденция увеличения числа детей, испытывающих трудности с письменной речью и впоследствии не усваивающих программу начальной школы по общеобразовательным предметам, в частности, по русскому языку и чтению [2].

**Результаты исследования и их обсуждение.** Л. Г. Парамонова провела исследование письменной речи учащихся начальных классов массовых школ, которое показало, что нарушения письменной речи являются наиболее распространенной формой речевых нарушений среди учащихся начальных классов. В своих исследованиях Ю. В. Микадзе (2002) обратил внимание на наличие специфических дисграфических ошибок в письменных работах учащихся. При анализе результатов у 30 % детей были выявлены характерные ошибки в письме, чаще всего связанные с недостаточным развитием устной речи [7].

Исследования показали, что 50 % детей, поступающих в школу, не достигли необходимого уровня готовности к школьному обучению. Среди учащихся с задержкой психического развития есть и дети с нарушениями письменной речи. Дети с задержкой психического развития – это особая категория дошкольников с недостаточными предпосылками для овладения письменной речью.

Данные исследований А. П. Воронова, Р. И. Левина подтверждают тот факт, что недостаточная сформированность устной речи и тех психических функций, которые обеспечивают овладение всеми компонентами речевой системы, вызывают трудности на разных этапах овладения письменной речью [1].

Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спинова, Т. Б. Филичева в своем исследовании доказали, что существует прямая зависимость между уровнем развития речи ребенка и его способностью к овладению грамотой [3].

Проблемой дисграфии занимались такие ученые, как А. П. Воронова, Г. А. Каше, А. П. Садовникова, Р. И. Лалаева. Если зрительно-пространственные представления ребенка к моменту поступления в школу сформированы недостаточно, то очевидно, что он не сможет в полной мере овладеть начертанием букв и будет постоянно путать их при письме. Речевые аграмматизмы будут отражаться в письменных работах учащихся. При фонетических нарушениях произношения возможны ошибки на письме в виде замен, пропусков нарушенных звуков устной речи [3; 5].

О. А. Токарева, М. Е. Хватцев в своих исследованиях отметили наличие оптических и оптико-пространственных трудностей у учащихся с нарушениями письма. Н. А. Немцова описала нарушения моторики, слухо-моторной и оптико-двигательной координации у учащихся с дисграфическими нарушениями. О. Б. Иншакова, Н. П. Карпенко указывают на особенности памяти, мышления, внимания при специфических нарушениях письма [1; 10].

Эти факты свидетельствуют о высокой распространенности нарушений письменной речи у учащихся общеобразовательных школ и трудности преодоления дисграфии. Трудности письма являются причиной стойкой неуспеваемости по предметам школьной программы, дезадаптации в коллективе сверстников, отклонений в поведении учащихся, снижают познавательную активность, оказывают негативное влияние на развитие высших психических функций (Ю. Г. Демьянова, В. А. Ковшикова). Осознавая свое неблагополучие, дети с задержкой психического развития становятся нерешительными, чувствуют себя неуверенно, им неинтересно учиться, они не отвечают на уроках, предпочитают молчать, и вся учебная деятельность становится для них в тягость.

Л. Г. Парамонова связывает проблему коррекции нарушений письма с недостаточной

эффективностью традиционных методов коррекции дисграфии и увеличением количества учащихся с нарушениями письма [7].

По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий у детей уже в значительной степени созрела, но отмечается несовершенство регуляторной функции. Эти особенности проявляются в возрастном поведении; младшие школьники с задержкой психического развития возбудимы, эмоциональны, легко отвлекаются. Ведущей формой деятельности в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, которая определяет наиболее важные изменения в развитии психики ребенка [5].

Важным результатом психического развития при поступлении в школу является готовность к школьному обучению. И. Ю. Кулашная выделяла два аспекта психической готовности ребенка – личностную готовность и интеллектуальную готовность. Эти два аспекта важны для успешности ребенка в учебной деятельности [6].

Ученики начальной школы с ЗПР имеют недостатки общей моторики, отклонения в развитии движений пальцев рук. Помочь ребенку в овладении навыками письма и речи можно, реализуя комплексный подход. Группа психологов под руководством А. В. Семенович использовала «метод замещающего онтогенеза». Суть этого метода заключается в необходимости развития у ребенка волевой саморегуляции, навыков внимания, понимания и установления причинно-следственных связей, слуха, зрения, координации движений, мелкой моторики для успешного обучения в школе [9].

В своей работе Г. М. Зеgebарт «Учение без мучения» использовал элементы комплексного подхода к решению проблем дисграфии. Эти упражнения позволяют одновременно развивать слух, моторную память, синхронно задействовать участки мозга, отвечающие за автоматизацию навыков чтения и письма [1; 3].

**Выводы.** Актуальность проблемы заключается в разработке содержания коррекции специфических нарушений письма у учащихся начальных классов общеобразовательной школы с нарушениями обучаемости с использованием комплексного подхода. Несмотря на то, что проблема дисграфии широко изучена и ею интересуется большое количество российских и зарубежных ученых, количество детей с нарушениями письма увеличивается с каждым годом. В научной литературе существуют различные теории происхождения дисграфии и различные точки зрения ученых, объясняющие определение понятия «дисграфия», патогенез, механизмы и симптомы дисграфии как нарушения письма, что обуславливает необходимость поиска новых эффективных подходов к профилактике и коррекции специфических нарушений письма.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Иншакова, О. Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ / О. Б. Иншакова, А. Г. Иншакова. – Текст непосредственный // Практическая психология и логопедия. – 2003. – №1-2 (4-5). – С. 37-41.
2. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

3. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Текст непосредственный – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
4. Лапшина, Л. М. Взаимодействие учителя и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья при организации обучения на дому / Л. М. Лапшина. – Текст непосредственный // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки: сборник статей международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2020. – С. 15–20.
5. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологический аспект работы олигофренопедагога с семьей обучающегося на дому / Л. М. Лапшина. – Текст непосредственный // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие: сборник статей международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2021. – С. 54–58.
6. Лапшина, Л. М. Тьюторские практики в сопровождении школьников с ОВЗ / Л. М. Лапшина. – Текст непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования. – Челябинск: ООО «Край Ра», 2022. – С. 272–274.
7. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – Текст непосредственный. – СПб.: Союз, 2001. – 238 с.
8. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы: сб. материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию юбилею факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, – 2021. – С.36-40.
9. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие / А. В. Семенович. – Текст непосредственный. – М. : Генезис, 2007. – 474 с.
10. Токарева, О. Л. Расстройства письменной речи у детей. Очерки по патологии речи и голоса / Под. ред. С. С. Ляпидевского. – М. : Учпедгиз, 2002. – Вып. 2. – 192 с.

**УДК 371.921**

*М. А. Анашкина*  
*Научный руководитель – М. В. Овчинников*

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ИЗОТЕРАПИИ**

*Аннотация.* В статье представлена авторская точка зрения на проблему на эффективность развития творческого воображения младших школьников с задержкой психического развития. Развивающий потенциал изотерапии, наложенный на эмоциональность детского возраста позволяют рассматривать данное сочетание как очень эффективное.

*Ключевые слова:* воображение, задержка психического развития, младший школьный

возраст, арт-терапия, изотерапия, творческое воображение.

*M. A. Anashkina*  
*Scientific adviser – M. V. Ovchinnikov*

## **DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION BY MEANS OF ISOTHERAPY**

*Abstract.* Today, much attention is paid to the development of creative abilities, creativity of a school-age child, namely, primary school age has the richest opportunities for the development of creative abilities. Children at this age are inquisitive, have a great desire to learn about the world around them, art-therapeutic methods can serve as the most effective means of developing all the creative abilities that a child has.

*Keywords:* imagination, primary school age, art therapy, isotherapy, creative imagination, mental retardation.

Развитие инклюзивного образования на современном этапе развития отечественной образовательной системы оказывает активизирующее влияние на поиск новых эффективных форм и методов коррекции особенностей нарушенного развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Бесспорно, что сейчас современная система образования претерпевает ряд изменений, в особенности, они ориентированы на работу с детьми ОВЗ, на развитие у них творческого потенциала [6; 7].

В последнее время в практике школьного образования детей с ОВЗ в аспекте развития их творческого потенциала широко используется такой термин, как «арт-терапия», и внедряется практика ее использования [4].

Арттерапия – это метод изменения состояния структуры мироощущения ребенка, посредством самостоятельной творческой деятельности, позволяющей выразить его эмоции и иные содержания психики. Основная цель данной технологии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания [1].

Сегодня принято выделять значительное количество видов арттерапии, одним из которых является изотерапия, которая наиболее удобна и допустима в младшем школьном возрасте. Возможности изотерапии в практике работы с детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья [4; 8]:

- способствует творческому самовыражению, развитию воображения, практических навыков изобразительной деятельности;
- создает положительный эмоциональный настрой в группе;
- облегчает процесс коммуникации с социальным окружением;
- развивает чувство внутреннего контроля.

Изотерапия основывается на нетрадиционных техниках рисования, в которых в процессе игры ребенок открывает, что чудо может быть во всем [2].

В исследованиях Е. А. Медведевой говорится о том, что в развитии воображения у детей с задержкой психического развития (ЗПР) характерна слабая выраженность положительного мотивационно-потребностного компонента в творческой деятельности. В целом интерес к заданиям на творческое воображение зависит от его сложности задания, что

указывает на критичность детей в оценке своих возможностей и на боязнь ситуации неуспеха, связанные с неудачами в прошлом [3].

В своих работах еще Л. С. Выготский отмечал, что творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, этот опыт представляет материал, которым располагает воображение [1].

У младших школьников с ЗПР этот опыт меньше, чем у нормально развивающихся школьников, у них снижена познавательная активность, ограничен (гораздо беднее, чем у детей с условно-возрастной нормой того же возраста), запас общих сведений об окружающем, недостаточно сформированы пространственные и временные представления, бедный словарный запас, снижена потребность в общении, недостаточная целенаправленность, не замечают своих ошибок, недостаточно распознают эмоциональные переживания, не могут адекватно оценить результат. Это связано со спецификой приема и переработки сенсорной информации, снижением объема кратко и долговременной памяти. Все это влияет на приобретение необходимого опыта для развития полноценного творческого воображения [2; 8].

Экспериментальная работа проводилась с целью исследования актуального уровня развития творческого воображения детей младшего школьного возраста с ЗПР. В эксперименте приняли участие младшие школьники – обучающиеся инклюзивного класса МОУ «СОШ № 48» Копейского городского округа. Всего было обследовано 5 детей с ЗПР и 5 школьников с условно-возрастной нормой. В качестве диагностического инструментария была использована методика Р. С. Немова «Придумай рассказ» [6].

По результатам диагностики обучающихся с ЗПР было установлено, что высокий уровень не показал ни один ребенок. Средний уровень выявлен у 3 детей, что составляет 60 %. Дети внесли в свою историю много нового, творческого, интересного. Но передача рассказа была эмоционально бедна, без интонаций, жестов, эмоций. Низкий уровень диагностируется у 40 % испытуемых (2 школьников). Эти ребята пересказывали не заданный рассказ, а знакомые истории или сказки, которые недавно читали.

Абсолютно иные результаты были получены при анализе результатов диагностики младших школьников с условно-возрастной нормой: все 100 % обучающихся показали высокий результат: рассказы детей были новы, интересны; дети проявили высокий уровень творческой активности, используя потенциалы своего воображения [7].

Обобщая результаты данного теоретико-экспериментального исследования, хотелось бы сказать, воображение младших школьников с ЗПР характеризуется недостаточным уровнем развития. Необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на его развитие. В рамках инклюзивного аспекта наиболее эффективно такую работу организовать, используя изотерапию [4; 5].

В процессе изотерапевтических занятий у детей должно происходить развитие воображения. Снижался уровень тревожности, агрессивности и конфликтности, дети получали новые различные модели разрядки гнева и агрессивности [3].

Использование изотерапии в практике педагогов инклюзивного образовательного учреждения обосновано присущими ему функциями: воспитательной, развивающей, коррекционной, диагностической. Изотерапия имеет широкие возможности в развивающей и коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР, что позволяет помимо воображения у этих детей развивать коммуникативные навыки [8], а также способность к сотрудничеству со сверстниками.

Поэтому изотерапию следует рассматривать как эффективный метод коррекционно-развивающего воздействия на младшего школьника с ЗПР.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Текст непосредственный. – М., 1991. – С. 29.
2. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГППУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.
3. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.
4. Лебедева, Л. Д. Арт-терапия в педагогике / Л. Д. Лебедева. – Текст непосредственный. – М. : Педагогика, 2000.
5. Речинская, Е. Г. Развитие творческого воображения младших школьников / Е. Г. Речинская, Е. А. Сошина. – Текст непосредственный – М. : Владос, 1999. – 121 с.
6. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, – 2021. – С.36-40.
7. Субботина, Л. Ю. Развитие воображения детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / Л. Ю. Субботина. – Ярославль: «Академия развития», 1997. – 240с., ил. – (Серия: «Вместе учимся, играем»).
8. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГППУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 189-192.

**ВНУТРИФИРМЕННОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПО ВОПРОСАМ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье раскрывается вопрос повышения профессиональной компетентности педагогов, работающих в инклюзивном образовании, представлена система внутрифирменного повышения квалификации.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, повышение компетентности педагогов, внутрифирменное повышение квалификации.

*E. V. Andryushchenko*

**INTERNATIONAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS ON THE ORGANIZATION AND CONTENT OF INCLUSIVE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS**

*Annotation.* The article reveals the issue of increasing the professional competence of teachers working in inclusive education, presents a system of in-house professional development.

*Keywords:* inclusive education, increasing the competence of teachers, in-house professional development.

Большое внимание в современной системе образования уделяется образованию и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Этот вопрос рассматривается с точки зрения развития инклюзивного образования.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» написано: инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1].

Это означает, что система образования должна подобрать для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья такие методы обучения и воспитания и создать такие условия, при которых ребенок сможет успешно освоить образовательные программы.

Инклюзивное образование развивается, всё больше дошкольных учреждений принимает у себя детей с ОВЗ и инвалидностью, и это замечательно. Но в результате реализации инклюзивного образования возникает важный, очень трудоемкий, но обязательный для решения вопрос – обеспечение готовности педагогов к организации инклюзивного образования. Этот вопрос встает перед всеми руководителями дошкольных учреждений, которые посещают дети с ОВЗ и инвалидностью.

Новые требования и новый виток развития педагогических кадров, их профессиональных и личностных качеств. Недостаточно овладеть знаниями об особенностях и возможностях детей с ОВЗ, надо еще научиться понимать и принимать таких ребят. Грамотный, способный, мобильный – вот основные характеристики современного педагога.

В отечественном образовании эффективно работает целая система по подготовке и переподготовке, по повышению квалификации педагогических работников для реализации инклюзивного образования. Эта система позволяет как повысить уровень профессиональной подготовки педагогов, так и пополнять штат учреждений квалифицированными кадрами.

Но у педагогов возникает много вопросов, которые надо решить непосредственно с конкретным ребенком или какие пособия необходимо использовать в работе.

Существует ли такой механизм, который позволит повысить компетентность педагогов при использовании внутреннего потенциала организации, позволит обсуждать и решать вопросы, возникающие в процессе реализации инклюзивного образования непосредственно на рабочем месте, с учетом особенностей работы учреждения. Который позволит обеспечить непрерывное повышение уровня профессиональной компетентности сотрудников, соответствие требованиям должностных инструкции, требованиям Профессионального стандарта и изменяющимся условиям профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования [2].

Внутрифирменное повышение квалификации может стать механизмом, который позволяет повысить профессиональное мастерство педагога в комфортных для него условиях, не покидая своего рабочего места.

Внутрифирменное повышение квалификации – это совершенно новый и не знакомый термин? Или это хорошо забытое старое, но с новыми подходами и собственной системой?

Внутрифирменное повышение квалификации – это система работы, организованная в дошкольной организации по повышению компетентности педагогов. Процесс организованный и инициированный самим ДОУ, основанный на стремлении к достижению единства интересов каждого отдельного педагогического работника и дошкольной организации в целом.

Цель обновление теоретических и практических навыков педагогов в связи с повышением требований к уровню профессиональных знаний и необходимостью освоения современных методов решения современных задач инклюзивного образования, подготовка педагога, как субъекта профессиональной деятельности.

Представить систему работы по организации внутрифирменного повышения квалификации мне хотелось бы на примере МАДОУ «Детский сад № 440 г. Челябинска». Несколько слов об этой организации: в детском саду действуют группы общеобразовательной, компенсирующей и комбинированной направленности, в основном это дети с нарушениями зрения, есть слабовидящие и слепые дети и есть ребята и сложной структурой дефекта.

С 2011 года организация является Федеральной экспериментальной площадкой ФИРО РАНХ и ГС при Президенте Российской Федерации по теме: «Модели инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ОВЗ (разных нозологических групп)», Муниципальной опорной площадки по теме: «Цифровая образовательная среда как условие развития родительских компетенций». В 2020 году по итогам конкурса «Лучший инклюзивный садик России» детский сад № 440 вошел в 20 лучших инклюзивных садов России, в 2022 году так же представлял Челябинскую область на этом конкурсе.

Педагогами ДОУ издано 26 пособий и опубликовано 43 статьи, в том числе и по вопросам инклюзивного образования. Эти высокие результаты являются показателем эффективной работы системы внутрифирменного повышения квалификации.

Рассмотрим модель внутрифирменного повышения квалификации: основные компоненты модели – аналитический блог, блог планирования, блог реализации и итоговый



блог.

Аналитический блок.

Внутрифирменное повышение квалификации выстроено на диагностической основе, которое позволило выделить имеющиеся у педагогов профессиональные дефициты. Это и становится проблематикой проводимых мероприятий. рассмотрим основные инструменты оценивания уровня готовности педагога к инклюзивному образованию.

1. Автоматизированная информационная система: «Мониторинг профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации». С помощью данной АИС проводится оценивание профессиональной деятельности педагога в соответствии с профстандартом, утвержденным приказом Минтруда РФ от 18 октября 2013 года и рекомендациями ФИРО по проведению общественно-профессиональной экспертизы. В результате оценивания АИС устанавливает соответствие (не соответствие) профстандарту, занимаемой должности и квалификационной категории. Итогом оценивания являются достижения и проблемы педагога в профессиональной деятельности. Учитывая персональные данные, АИС поможет педагогу сформировать план самообразования [2].

Система работы основана так же на результатах мониторинга готовности педагогов к организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, направлена на нивелирование выявленных профессиональных дефицитов педагогов. Экспертные карты такой диагностики включают в себя следующие позиции:

- знание педагогом нормативных основ инклюзивного образования детей с ОВЗ;
- знание особенностей становления развивающих видов деятельности детей с ОВЗ, осуществляемых в дошкольном возрасте: познавательно-исследовательской, игровой, продуктивной;
- умение отбирать наиболее адекватные технологии реализации содержания образования;
- применение или создание современной методической продукции для реализации содержания образования [3].

2. Для оценки мотивационного компонента готовности педагога используются экспертные карты, включающие в себя следующие показатели: ценностное отношение к особенному ребенку; стремление понять причины его проблем в обучении и воспитании; выраженное стремление оказать необходимую помощь и поддержку ребенку; желание создать благоприятную атмосферу в группе, где находится особенный ребенок.

3. Посещение занятий.

4. Запросы от педагогов.

5. Содержательное наполнение персонифицированной программы повышения квалификации конкретного педагога определяется профессиональными затруднениями и потребностями, выявленными в результате оценивания образовательной деятельности [4; 5; 6].

В персонифицированной программе составляется план самообразования по повышению квалификации и состоит из основных направлений: повышение уровня теоретической компетентности, повышения квалификации педагога, повышение уровня методической компетентности, повышение уровня профессиональной компетентности.

Блок планирования.

1. План формируется исходя из запросов педагогов и результатов тестирования. Может формироваться на год долгосрочный и меняться в зависимости от запроса или

появления новых документов либо требований.

2. Назначаются ответственные за определенные мероприятия: методисты, старшие воспитатели, педагоги ДООУ (в соответствии с компетентностью педагога в определенном вопросе). Это могут быть специалисты из других организаций (ПМПК, ВУЗы, медицинские организации и т.п.).

Занятия или другие мероприятия, по мере необходимости должны обеспечиваться учебно-методическими материалами и техническими средствами обучения. По мере необходимости сотрудники обеспечиваются раздаточными материалами.

Разработанные методические учебно-методические материалы хранятся в методическом кабинете и используются по мере необходимости при осуществлении профессиональной деятельности.

В методическом кабинете создается периодически обновляемый банк материалов в печатной и электронной версии.

Заведующий ДООУ осуществляет контроль хода внутрифирменного обучения и контроль посещения запланированных занятий.

Ответственность за подготовку и проведение лежит на ответственном.

Блок реализации.

Виды обучения персонала:

– внутрифирменное обучение – составная часть корпоративного образования, состоящая в разрешении индивидуальных образовательных дефицитов, возникших в процессе профессионального становления работника организации (процесс обучения организуется и проводится непосредственно в организации силами сотрудников);

– самообразование педагогов – самостоятельное освоение способов, приемов, технологий деятельности, умений и навыков их использование и творческой интерпретации в своей профессиональной деятельности (процесс осуществляется непосредственно работником).

Формы обучения: коллективные (педсоветы, семинары-практикумы, творческие группы, участие в профессиональных конкурсах) и индивидуальные (самообразование, наставничество, консультации и др.).

Внутрифирменное повышение квалификации в нашем учреждении проводится с воспитателями и специалистами, работающими на группах, как компенсирующей и комбинированной, так и общеобразовательной направленности. Хорошо себя зарекомендовали такие формы работы, как встречи с врачом офтальмологом. Врач офтальмолог знакомит педагогов с зрительными диагнозами, объяснял, как видят дети при том или ином заболевании и какие условия должны быть созданы для детей в зависимости от их зрительных возможностей. Следующий вид работы: педагогические гостиные: «Организация коррекционной развивающей предметно-пространственной среды для детей с нарушениями зрения». Семинар-практикум: «Здоровьесберегающие технологии: сохранение и укрепление зрения детей дошкольного возраста» во время этого семинара педагоги обучились методикам проведения зрительные гимнастики, снятию зрительного напряжения при помощи зрительных тренажеров. Организационно-деятельностные игры для обеспечения готовности педагогов к реализации модели личностно ориентированного взаимодействия взрослых и детей; мастер-классы (например, по разработке индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ограниченными возможностями, воспитывающихся в группах комбинированной направленности). Эти мероприятия проводят тифлопедагоги. Логопеды

проводят цикл обучающих семинаров по работе с детьми с нарушениями речи, по подготовке к занятиям по обучению грамоте.

Индивидуальные формы работы: подготовка педагогов к конкурсам педагогического мастерства, консультирование по вопросам взаимодействия с детьми и родителями, подготовка и презентация авторских дидактических средств для организации коррекционной работы с разными категориями детей с ОВЗ.

Обязательным условием для повышения компетентности педагогов является создание условий для внешнего повышения квалификации через курсовую подготовку учреждениями дополнительного профессионального образования и проводится по программам соответствующей направленности.

Итоговый блок.

- Участие педагогов в конкурсах педагогического мастерства.
- Выступления на семинарах, методических объединениях.
- Публикации статей.
- Разработка методических материалов.
- Высокие уровни освоения программного материалов детьми инклюзивных групп и участие детей в разнообразных конкурсах.
- Ну и конечно все эти результаты свидетельствуют о повышении уровня компетентности педагогов.

В конце учебного года подводим результаты, анализируем их, составляем план работы на следующий год.

Систематизированная, индивидуализированная система внутрифирменного повышения квалификации в ДООУ позволяет педагогам повысить уровень профессиональной компетенции для успешного выполнения обязанностей по занимаемой должности; обеспечит конкурентоспособность сотрудников через совершенствование профессиональных знаний и умений в соответствии с требованиями времени; позволит воспитать у сотрудников стремление к самосовершенствованию и профессиональному росту.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега-Л, 2013. – 134 с.
2. Профессиональный стандарт педагога (приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544п «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – Режим доступа <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 18.10.2022).
3. Яковлева, Г. В. Содержание и организация инновационной деятельности в современном дошкольном образовательном учреждении / Г. В. Яковлева // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 3. – С. 3–5.
4. Сваталова, Т. А. Оценивание профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в условиях введения профессионального стандарта педагога / Т. А. Сваталова, Г. В. Яковлева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 1 (22). – С. 214–19.
5. Осипова, Л. Б. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей

дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Том 7. – № 2(23). – С. 304–308.

6. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support / V. S. Tsilitskii, E. A. Stolbova, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: International Scientific Conference dedicated to the 80th anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich. – Grozny: Kh. I. Ibragimov Complex Research Institute, 2020. – P. 2554-2560. – DOI:10.15405/epsbs.2020.10.05.338

**УДК 74.04**

*К. Е. Бабилова*

*Научный руководитель – А. Б. Федулова*

### **РЕШЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ МОЛОДОЙ СЕМЬИ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

*Аннотация.* В данной статье представлено понятие «молодая семья», показаны виды социально-психологических проблем молодой семьи и пути их решения средствами социальной работы.

*Ключевые слова:* молодая семья, социально-психологические проблемы, клуб молодой семьи, детско-родительская группа.

*К. Е. Babikova*

*Scientific adviser – A. B. Fedulova*

### **SOLVING SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF A YOUNG FAMILY BY MEANS OF SOCIAL WORK**

*Abstract.* This article presents the concept of «young family», shows the types of socio-psychological problems of a young family and ways to solve them with the help of social work.

*Keywords:* young family, socio-psychological problems, young family club, parent-child group.

На современной стадии общественного развития молодая семья имеет особые социальные ценности. Понятие «молодая семья» основательно вошло в жизнь и является объектом исследования абсолютно во всех ее аспектах.

Молодая семья сталкивается с огромным количеством проблем. Неблагоприятные ситуации, которые встречаются в жизни молодых семей, можно рассматривать как следствие противоречий, которые образуются в ходе ее трансформации в семейно-брачной системе, что требует всестороннего понимания особенности кризиса в молодых семьях.

В настоящее время молодая семья – лица, состоящие в заключенном в установленном законодательством Российской Федерации порядке браке, в том числе воспитывающие ребенка (детей), либо лицо, являющееся единственным родителем (усыновителем) ребенка (детей), в возрасте до 35 лет включительно [1].

Наиболее актуальными социально-психологическими проблемами современной

молодой семьи являются [2]:

1. Неграмотное распределение супружеских ролей.

В настоящее время для молодых семей не характерны традиционные семейные правила и нормы. В большинстве случаев супружеские роли распределяются следующим образом: соответствуют сценарию родительской семьи, родственников, знакомых, построены на информации из других источников (например, фильм или книга), поэтому супруги не всегда принимают во внимание особенности семейной ситуации и ролевую позицию супруга. В связи с этим распределение супружеских ролей и формирование своего семейного образа жизни для молодой семьи становится трудным и довольно длительным процессом.

2. Расхождение во взглядах.

Будущая модель брака устанавливается сходствами и различиями во взглядах супругов, устойчивостью семейных отношений и распределением обязанностей супругов. Эта проблема является одним из важнейших параметров в построении гармоничных отношений внутри молодой семьи. Зачастую молодые супруги не могут найти общий язык в своих жизненных взглядах, а способности идти на компромисс нет, и это приводит к конфликтам. Самое главное – научиться на первое место ставить интересы семьи.

3. Отклоняющиеся личные качества супругов.

Множество браков носят поспешный характер. Причины этого могут быть различными, и, в итоге у партнеров не всегда есть время основательно изучить личные качества друг друга. Кроме того, некоторые люди начинают открыто демонстрировать индивидуалистическую позицию после вступления в брак, поэтому в начале совместной жизни личности партнеров могут быть переоценены.

Личностные качества супругов представляют основу их взаимодействия, что помогает создать гармонию в отношениях и разрешать конфликты. Личные качества партнера не всегда адекватно воспринимаются другим партнером, особенно в довольно сложные периоды определения, распределения и закрепления ролей. Возникновение отклоняющихся характерных черт у одного из супругов (или у обоих) является серьезной проблемой в межличностных отношениях в семье и это приводит к постоянным конфликтам.

4. Высокий уровень конфликтности.

Разрешаемые конфликтные ситуации присущи абсолютно всем супружеским союзам. Важность семейных конфликтов особенно значима в начале совместной жизни, когда супруги только начали приспосабливаться друг к другу. На данном этапе важно выявить причины конфликтов, способы их решения, так как это может привести к разрушению семьи в будущем. Противоречия являются источником возникновения супружеских конфликтов, а они возникают там, где есть несогласие интересов, мнений, взглядов.

5. Ухудшение общения супругов.

В целом, роль общения между супругами заключается в обмене информацией, исполнении обязанностей и координации совместных действий в деятельности, способствующей формированию и развитию отношений между супругами.

Ухудшение общения между супругами – одна из наиболее важных проблем во взаимоотношениях молодой семьи. Типами нарушений выступают: разногласия в вербальном и невербальном общении; образование коммуникационных барьеров в ходе коммуникации; манипуляция партнером; неправильная передача чувств [3]; «замаскированная» коммуникация (один из супругов отрицает нормальное разъяснение своих чувств, переживаний); соперничество за коммуникационный канал (желание одного из супругов

установить доминирующее положение в решении всех семейных проблем). Главное понимать, что хорошие межличностные отношения в значительной степени зависят от того, как люди понимают друг друга, и какие слова они используют.

#### 6. Неудовлетворенность браком.

Как правило, удовлетворенность браком – это внутреннее отношение супруга к браку, сформировавшееся как результат представления о собственной семье с учетом влияния различных жизненных событий и существующего опыта. В большинстве случаев удовлетворенность браком оценивается как субъективный показатель каждого из супругов, поскольку он не всегда соответствует объективному уровню функциональной эффективности внутри семьи [4].

#### 7. Проблема взаимоотношений родителей и детей.

Проблемы в отношениях между детьми и родителями в семье возникают довольно часто, независимо от возраста, социального статуса и доверия между людьми. Если своевременно нормализовать отношения между родителями и детьми в семье, ребенок сможет полноценно жить и развиваться. Постоянные недовольства и скандалы негативно сказываются как на психическом, так и на физическом здоровье членов семьи.

Для решения данных проблем молодой семьи существуют различные виды профилактической работы:

##### 1. Информирование

Информационной работой считается та работа, в ходе которой людям предоставляются различные сведения, информация, необходимые им для достижения собственных целей. Задача информирования заключается в том, чтобы оповещать граждан о деятельности и услугах учреждения. Видами информирования являются:

– устная информация – консультации и беседы (так же могут осуществляться по телефону, видеосвязи) и др. Может проходить в форме: информационных встреч, горячих линий. Преимущества: большие возможности для личного общения, эффективная обратная связь;

– печатная информация является самой популярной формой информационной работы (листовки, брошюры, буклеты, плакаты, социальные рекламы и прочее);

– применение СМК (пресса, радио, телевидение, интернет).

##### 2. Клубная работа (клубы молодой семьи)

Клубная деятельность является одной из эффективных форм социально-психологической работы с молодой семьей [5]. Проведение свободного времени в клубах молодых семей является прекрасной возможностью для семей познакомиться и начать общаться с людьми, которые имеют похожие интересы.

Семейный клуб – это общественное объединение семей, образованное на социальной общности людей или близости их интересов. Деятельность семейного клуба основывается на принципах добровольности, гуманности, равноправия и сотрудничества. Функции по организации деятельности семейного клуба могут осуществлять государственные и муниципальные учреждения образования, культуры, физической культуры и спорта, социального обслуживания, инициативные группы и общественные организации [6].

В настоящее время клубное движение рассматривается как механизм развития форм самоуправления процессом жизнедеятельности семей, пропаганды укрепления семейных отношений, а также как технология социальной поддержки семьи и эффективная форма включения семьи в общественную жизнь [6]. Главные задачи клубов молодой семьи – это

оказать помощь в разрешении семейных проблем и трудностей и подготовить молодое поколение к созданию своей семьи.

Направлениями клубной работы являются следующие:

- Организация подготовки молодого поколения к созданию семьи.

Здесь специалисты расскажут о трудностях общения супругов, о том, какие психологические проблемы могут возникнуть в браке. Для молодых семей – это помощь в адаптации друг к другу и к их семейной жизни и организация свободного времени.

- Предотвращение семейных проблем.

Основой данного направления является предоставление молодым супругам психологической и социально-педагогической помощи для разрешения проблем супружеских конфликтов.

- Подготовка к появлению детей.

Данное направление ориентировано на подготовку будущих родителей к беременности и родам, к появлению ребенка.

- Работа с молодыми матерями.

Данная деятельность заключается в следующем: сформировать представление о материнстве; обучить правилам взаимодействия и грамотному уходу за ребенком.

- Формирование родительства.

Целью данного направления является усовершенствование родительских способностей у молодых супругов. Для этого психологи и педагоги проводят обучающие лекции, семинары и тренинги.

- Организация отдыха для молодой семьи.

Данное направление подразумевает осуществление различных фестивалей, конкурсов, мастер-классов и мероприятий.

Как правило, у каждого клуба есть группа ВКонтакте. В них публикуется информация для молодых семей. Также в группах есть обсуждение (чат), где молодые семьи могут общаться и обсуждать широкий спектр актуальных проблем: любовь друг к другу, развитие и воспитание детей, семейный досуг, семейные традиции и праздники и др.

3. **Детско-родительские группы** можно рассматривать как пространство, где можно попробовать разные способы общения с ребенком, найти наиболее подходящие для различных ситуаций, научиться общаться с другими детьми и взрослыми и наслаждаться совместными занятиями.

Достоинство детско-родительских групп определяется следующим: родители и дети включены в один процесс, в процессе коммуникации они узнают чувства, мысли и ценности друг друга; благодаря открытой системе отношений, основанной на праве каждого на собственное мнение, открываются возможности для обсуждения и решения новых проблем; родители и дети тренируют навыки равноправного партнерского общения; члены группы получают обратную связь; появляется представление о множестве других проблем; существует множество возможностей для сравнения жизненного опыта, взглядов и ценностей членов группы.

Работа в детско-родительских группах осуществляется поэтапно:

1 этап – подготовительный (начальный). Объединение группы, раскрепощение участников, возникновение эмоциональной открытости, создание доверия друг к другу [7].

2 этап – основной. Данный этап характеризуется самопознанием и ростом

эффективности общения между родителями, детьми и педагогами.

Лекции являются основной формой воздействия, когда участники группы приобретают теоретические знания о проблеме и базовые знания детской и возрастной психологии. Вторая форма – обыгрывание ролевых ситуаций. Членам группы предлагается изобразить различные ситуации, выбор ролей основывается на личных характеристиках и отношении участников.

3 этап – заключительный (рефлексия). Осознание изменений личности, творческое развитие детей и родителей.

Итогом детско-родительских занятий становится то, что родители начинают относиться к своим детям более эмоционально, поскольку хотят понять его чувства, эмоции и действия, а дети начинают относиться к родителям как к союзникам.

#### **4. Онлайн-платформы**

– Мобильный сервис «СМСмаме» и «МАМАmobi» – это специально созданный проект для помощи беременным женщинам и матерям младенцев, включает в себя несколько разделов: смс-помощника, ежедневной e-mail и рассылки в Telegram, мобильного приложения в социальной сети. Сервис является информационным консультантом, который расскажет: как правильно ухаживать за ребенком, о грудном вскармливании, о льготах и пособиях, о семейном законодательстве в Российской Федерации и др. Для того, что активировать данную рассылку необходимо отправить сообщение со словом «МАМА» на номер 5253, а для отмены подписки слово «СТОП» на этот же номер телефона.

– Бесплатный онлайн-курс «profamily.воспитание» – данный курс создан для родителей и поможет им ответить на самые интересующие вопросы и решить многие опасения по поводу воспитания детей. обучение можно пройти за несколько дней или даже часов. для родителей, которые прошли курс, ждут полезные материалы, которые можно сохранить и распечатать.

– Всероссийский форум «Молодая семья» – уникальный образовательный формат для молодых семей. Форум предлагает активную образовательную программу с целью создания и развития сообщества молодых семей, обмена лучшими региональными практиками, привлечения экспертов по проблемам молодых семей и др.

– Онлайн-группы Вконтакте.

На сегодняшний день существует много различных групп для молодых семей в такой популярной социальной сети как Вконтакте. Участники групп дают свои советы и поддерживают друг друга, публикуют информацию по вопросам материнства и детства.

В Архангельской области проблемами молодых семей занимается ГАУ АО «Центр поддержки молодой семьи». У данного центра существует официальный сайт и группа в Вконтакте. В группе специалисты центра информируют молодых семей о мастер-классах, мероприятиях, конкурсах, проводят вебинары в прямом эфире, также в группе можно получить онлайн-консультацию от специалистов по интересующим вопросам.

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно сделать вывод: современная молодая семья – это важнейший социальный институт, как для личной жизни человека, так и для социального, экономического и культурного развития общества. Здесь индивид обретает требуемые социальные навыки, усваивает основные поведенческие стереотипы и культурные нормы, проявляет эмоциональные предпочтения, получает поддержку и защиту.

В процессе функционирования у молодой семьи должна быть возможность выбора самостоятельного решения для своего развития. Часто молодые люди не знают, к кому следует



обратиться за помощью в случае возникновения трудностей. В разрешении таких проблем могут помочь специалисты по социальной работе. Сегодня главная цель специалистов по работе с семьей – это помочь улучшить семейные отношения и обеспечить оптимальное функционирование семьи.

Социальная работа с молодой семьей должна охватывать все стороны жизни молодой семьи, индивидуально подходить к потребностям семьи и ее членов и отдавать молодой семье преимущество в решении семейных проблем [8]. На сегодняшний день существует множество различных методов и технологий социальной работы с молодой семьей, их задача развивать молодую семью и направлять энергию ее членов на позитивные изменения в их жизни.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации» от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/> – Текст: электронный.
2. Устинова, Н. А. Специфика молодой семьи и характеристика ее социально-психологических проблем // Современная психология образования: проблемы и перспективы развития: Электронный ресурс: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 15 декабря 2016 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2017. – С. 340-348.
3. Сатир, В. Вы и ваша семья: Руководство по личностному росту / В. Сатир. – М.: Институт общегуманитарных исследований. 2016. – 287 с. – Текст: непосредственный.
4. Бондарева, О. В. Взаимосвязь удовлетворенности браком с эмоциональным интеллектом и эмоциональным самораскрытием супругов / О. В. Бондарева // Приоритетные направления развития науки и образования. – 2015. – № 2 (5). – С. 229-230.
5. Энис, Е.А. Клуб молодой семьи как одна из форм социально-психологической работы с молодыми семьями / Е. А. Энис // Научные исследования и разработки молодых ученых. – 2015. – № 4. – С. 59-62.
6. Федулова А. Б. Семейведение и социальная работа с семьей: учебно-справочное издание / А. Б. Федулова. – М.: Издательство «Перо», 2018. – 231 с. – Текст: непосредственный.
7. Лоскутова, М. Н. Детско - родительский клуб как одна из самых эффективных форм работы с родителями [Электронный ресурс] / М. Н. Лоскутова. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2021/02/22/detsko-roditelskiy-klub-kak-odna-iz-samyh-effektivnyh> – Текст: электронный.
8. Социальная работа с молодой семьей в обществе риска: учебное пособие для студентов вузов / Е. В. Рыбак, А. Б. Федулова, Н. В. Цихончик; под общ. ред. А. Б. Федуловой; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Архангельск: САФУ, 2016. – 224 с. – Текст: непосредственный.

## НЕОБЫЧНЫЕ ЛЮДИ – ОБЫЧНАЯ ЖИЗНЬ. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА: ДЕТИ С СИНДРОМОМ ДАУНА

*Аннотация.* В статье обобщается опыт работы с детьми с синдромом Дауна в условиях дошкольного образовательного учреждения. Актуальность изучения проблемы обусловлена необходимостью разработки коррекционных и образовательных технологий обучения и воспитания детей дошкольного возраста с синдромом Дауна в условиях инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дошкольники, синдром Дауна.

*E. P. Baranova, O. V. Vinogradova*

## UNUSUAL PEOPLE – ORDINARY LIFE. INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN IN KINDERGARTEN. CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

*Abstract.* The article summarizes the experience of working with children with Down syndrome in a preschool educational institution. The urgency of studying the problem is due to the need to develop correctional and educational technologies for teaching and educating preschool children with Down syndrome in inclusive education.

*Keywords:* inclusive education; children with disabilities; preschoolers; Down syndrome.

В современное время все большую популярность приобретает инклюзивное обучение, которое предусматривает совместное обучение норма типичных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обеспечивая последним социальную адаптацию и специальные условия [3; 6; 8].

В МДОУ детский сад № 134 г. Тюмени с 2015 года были открыты группы для детей с ОВЗ. Была создана группа инклюзивного образования. В этой группе было 15 детей – среди них дети с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР), дети с задержкой психического развития (ЗПР), дети-инвалиды (нарушение слуха, сердечно-сосудистые заболевания). Одним из уникальных и сложных направлений в работе ДОУ стало поступление в детский сад детей с синдромом Дауна.

Существует три типа патологии синдрома Дауна:

1. Трисомия встречается у 95 % людей с синдромом Дауна. Аномалия вызвана тем, что во всех клетках ребенка содержатся три 21-е хромосомы вместо двух.
2. Мозаичная форма, при которой только некоторые из клеток имеют три 21-е хромосомы. Этот тип есть у около 2% детей с синдромом Дауна.
3. Транслокационная форма, при которой дополнительная 21-я хромосома или ее фрагмент прикрепляется к другой хромосоме – чаще всего к 13, 14, 21 или 22-й. Такой тип присущ 3 %людей с синдромом [1; 2; 3; 4].

Главной особенностью развития ребенка с синдромом Дауна является задержка

психомоторного и умственного развития. У малышей с синдромом Дауна наблюдаются проблемы в моторном развитии, развитии речи, зрения, слуха, кратковременной слуховой памяти, проблемы с запоминанием новых умений и навыков, способностью обобщать, рассуждать. У детей с синдромом Дауна пассивный словарь намного богаче активного, то есть, они понимают чужую речь лучше, чем сами говорят.

Но у этих малышей более развита способность сопереживать, проявлять чувство юмора, увлеченно общаться со сверстниками и взрослыми, они контактны, им можно помочь, если с ними настойчиво и доброжелательно заниматься [1, с. 3–16].

За трехлетний период этой группе было пять воспитанников с синдромом Дауна. На сегодняшний день эти дети стали школьниками.

Планируя деятельность с «солнечными» детьми, приходится сталкиваться с некоторыми трудностями:

Первое – это принятие диагноза ребёнка родителями и семейным окружением, затем и обществом. Это сразу указывает на необходимость разработки целой системы работы с родителями во взаимодействии со специалистами ДООУ.

Второе – это профилактика и лечение сопутствующих заболеваний (низкий иммунитет, частые отиты, приводящие к тугоухости, сердечно-сосудистые заболевания, избыточный вес). Задача учреждения разработать и вести программу здоровья сбережения для таких детей.

Третье – это проблема: где и как получать обучение и образование. Дать понять родителям, что их дети не смогут получать образование в общеобразовательных учреждениях

Четвертое – это трудности в социальной адаптации и интеграции в обществе. Это стало главной и основной задачей нашего дошкольного учреждения.

Главными помощником стала для нас методическая и даже художественная литература, в которой люди описывали свой жизненный опыт: П. Л. Жиянова, Е. В. Поле «Малыш с синдромом Дауна», С. Колосков «Дети с синдромом Дауна». Возможности социальной адаптации, «Малыш с синдромом Дауна» - Книга для родителей, хрестоматия для родителей Сборник статей, опубликованных в журнале «Сделай шаг» за 1997-2008 гг. и т.д.

Планируя работу, были поставлены следующие **задачи**:

- создать условия для интегрированного включения детей в образовательную среду, социум;
- увеличить штат специалистов;
- создать специальные условия для организации психолого-педагогического сопровождения и социально - психологической адаптации детей;
- разработать нормативную и методическую документацию, сопровождающую воспитательно - образовательный процесс в ДООУ;
- формировать толерантное отношение «здоровых» детей и их родителей к «особенным» детям.

Для решения этих задач были созданы соответствующие **условия**:

- 1) разработана адаптированная образовательная программа;
- 2) разработаны индивидуальные маршруты развития;
- 3) создана инклюзивная социальная образовательная среда;
- 4) подобраны технологии для комфортного развития и обучения доступным знаниям и умениям детей с синдромом Дауна;
- 5) разработаны проекты образовательной деятельности, игры и упражнения с учетом

возможностей детей с синдромом Дауна.

В детском саду была создана особая предметно – развивающая среда в группе инклюзивного образования, которая отличается своей насыщенностью сенсорным, игровым, обучающим оборудованием.

При работе с детьми с синдромом Дауна, использовали педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании.

При обучении детей с синдромом Дауна требуется большое количество упражнений, повторений, но эти повторения не должны быть однообразными. Они проводятся на разном материале, в различных игровых ситуациях и в разном оформлении. Игровая форма оживляет многочисленные повторения и позволяет сохранить у детей мотивацию к их выполнению.

При обучении детей с синдромом Дауна элементарным математическим представлениям важна не столько длительность занятий, сколько их регулярность и последовательность. Четко подобранный план занятий и тщательно отобранный материал будут способствовать усвоению детьми необходимых знаний и навыков.

В процессе совместной деятельности всех участников образовательного процесса были определены основные аспекты в содержании работы [5, с. 23-35].

1. Задействовать разные точки восприятия, то есть разные органы чувств. В первую очередь необходимо обеспечить наглядность обучения, а для улучшения результата подключить осязание, слух и кинестетические ощущения.

2. Использовать практические задания и пособия, которые можно потрогать. Просить детей что-то делать практически, например, встать и подойти к двери, если нравится танцевать.

3. Научить ребенка применять навыки в реальной жизни. Организовать с ним игру в магазин, попросить его переключить каналы на пульте телевизора, набрать номер телефона мамы.

4. Процесс усвоения новых знаний должен идти мелкими шагами, более целесообразно разбивать одно задание на несколько частей.

5. Тренировать кратковременную и долговременную память ребенка.

6. Образовательную деятельность нужно сделать как можно более интересной и приятной для ребенка, отмечая его малейшие достижения и успехи.

Немаловажное значение для ребенка с синдромом Дауна имеет и эмоциональная сторона жизни. Этим детям, даже больше чем другим, необходимо, чтобы их любили, уделяли им внимание и принимали такими, какие они есть. Им нужно окружение, в котором они чувствовали бы себя защищенными, и которая способствовала бы повышению их самооценки и независимости. Все же основной целью коррекционной работы с детьми с синдромом Дауна является их социальная адаптация, приспособление к жизни и возможная интеграция в общество. Необходимо, используя все познавательные способности детей, и, учитывая специфику развития психических процессов, развивать у них жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту простую работу, повысить качество их жизни и жизни их родителей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Жиянова, П. Л. Малыш с синдромом Дауна: книга для родителей / П. Л. Жиянова, Е. В. Поле. – М.: Монолит, 2007. – 208 с.

2. Кумин, Л. Формирование навыков общения у детей с синдромом Дауна. Руководство для родителей / Л. Кумин; Пер. с англ. Н. С. Грозной. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2004.
3. Колосков, С. Дети с синдромом Дауна. Возможности социальной адаптации. – Режим доступа: <http://www.downsyndrome.ru/articles/75821/> (дата обращения: 19.10.2022).
4. Комплексное развитие детей с синдромом Дауна: групповые и индивидуальные занятия Методическое пособие. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап» при участии Гуманитарного центра «Монолит», 2004. – 264 с.
5. Семейно-центрированная модель ранней помощи. – М.: Монолит, 2006. – 288 с.
6. Синдром Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет / Под редакцией И. Е. Барашнева. – М. «Триада-Х», 2007. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yu-i-barashnev-sindrom-dauna-mediko-geneticheskij-i-sotsialno-psihologicheskij-portret/viewer> (дата обращения: 20.10.2022).
7. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. Пособие для родителей / Т. П. Медведева. – М.: Монолит, 2007. – 208 с.
8. Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна Пособие для родителей / П. Л. Жиянова. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2010. – 144 с.

УДК 371.92

*С. С. Батракова, Н. В. Войниленко, Е. В. Шереметьева*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлена актуальность психолого-педагогических условий логопедической помощи детям дошкольного возраста с ЗПР. Рассмотрены цели создания и соблюдения психолого-педагогических условий логопедической помощи детям с ЗПР в ДОО, рассмотрены базовые и специальные условия.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, логопедическая помощь, задержка психического развития, психолого-педагогические условия логопомощи.

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SPEECH THERAPY ASSISTANCE TO PRESCHOOL CHILDREN WITH STD IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

*S. S. Batrakova, N. V. Voynilenko, E. V. Sheremetyeva*

*Abstract.* The article presents the relevance of the psychological and pedagogical conditions of speech therapy assistance to preschool children with mental retardation. The goals of creating and observing the psychological and pedagogical conditions of speech therapy assistance to children with mental retardation in preschool educational institutions are considered, basic and special conditions are considered.

*Keywords:* inclusive education, speech therapy assistance, mental retardation, psychological

and pedagogical conditions of speech assistance.

В настоящее время в свете реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования (п. 2.11.2), коррекционная работа – это деятельность, направленная на обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ОВЗ. Разностороннее развитие воспитанников осуществляется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, особых образовательных потребностей и социальной адаптации.

Особую значимость в современной логопедии приобретает проблема сложного дефекта, когда нарушения речи сопровождаются другими отклонениями психического развития, именно поэтому каждому ребенку с ОВЗ в инклюзивной среде требуется логопедическая помощь.

Логопедическая помощь – это вид медико-педагогической помощи, оказываемой лицам, страдающим расстройствами речи функционального или органического происхождения [4].

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют многочисленную группу, характеризующуюся неоднородностью и полиморфизмом [5].

В соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования, во всех дошкольных образовательных организациях, имеющих в своем составе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, должны быть созданы специальные условия, учитывающие специфику образовательных потребностей.

В дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» в сентябре 2021 года была открыта группа для детей с ЗПР. В процессе реализации АООП для детей с задержкой психического развития нами были разработаны и внедрены особые условия психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР включённых в среду детей с тяжелыми нарушениями речи.

В нашем дошкольном учреждении психолого-педагогические условия логопедической помощи осуществляются посредством тесного сотрудничества нескольких специалистов, а именно учителя-логопеда, педагога-психолога, дефектолога, воспитателя, профильных специалистов, медицинских работников. Именно целенаправленное взаимодействие всех участников коррекционного процесса оказывает влияние на положительный результат коррекционно-развивающего воздействия на ребенка с ЗПР [2].

При работе с детьми с ЗПР, мы создавали психолого-педагогические условия, способствующие улучшению эмоционального фона, протекания эмоциональных процессов ребенка, в том числе его эмоциональной чувствительности и восприятия.

Основной целью создания и соблюдения психолого-педагогических условий логопедической помощи детям с ЗПР в дошкольной образовательной организации является полноценное развитие и воспитание личности ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей [4].

Изучив литературу по проблеме исследования, а также опираясь на свой практический опыт, мы определили несколько блоков психолого-педагогических условий.

Первый блок – это административно-организационный. Сюда включены такие условия, как обеспечение кадровыми специалистами нужной направленности, финансовое и

материально-техническое обеспечение образования детей, временной режим и информационное обеспечение детей.

Второй блок – это специальные условия. Сюда можно отнести использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, использование специальных учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Третий блок – пространственно-временные условия инклюзивного образования.

Рассмотрим данные условия подробнее. Начнем с административно-организационных.

Основное условие в данном блоке – это профессиональный кадровый состав.

В дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ 11 г. Челябинска» на группе с детьми с ЗПР занимаются воспитатель, учитель-логопед, педагог-дефектолог, педагог-психолог, музыкальный работник и инструктор по физической культуре.

Воспитатель имеет образование среднее-специальное, и курсы повышения квалификации по программе «Коррекционно-развивающая деятельность воспитателя с детьми с ОВЗ в условиях реализации ФГОС ДО», а также по программе «Теория и методика воспитания и обучения детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС ДО». Воспитатель имеет высшую категорию.

Учитель-логопед имеет высшее образование по специальности и имеет первую категорию. Педагог-дефектолог имеет высшее образование, является магистрантом факультета Инклюзивного и коррекционного образования, обучается по программе 44.04.03 по направленности «Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи», специалистом пройдены курсы повышения квалификации «Педагогическое сопровождение семьи и ребенка раннего возраста семь шагов к успеху». Педагог-психолог имеет высшее образование по специальности «Клинический психолог» и высшую категорию. Музыкальный работник имеет среднее-специальное образование по специальности и первую категорию. Физкультурный работник имеет высшее образование «Педагог-валеолог» по специальности физическая и психическая реабилитация, имеет первую категорию.

Таким образом, говоря о создании специальных кадровых условий логопедической помощи, стоит отметить, что в учреждении действует кадровый отбор специалистов. В штат приняты педагоги, полностью соответствующие требованиям должностной инструкции.

Финансовое обеспечение образования учащихся с ЗПР.

Финансовое обеспечение образования обучающихся с ЗПР осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и учетом особенностей, установленных Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации».

В дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» финансовые условия для обучающихся с ЗПР обеспечивают исполнения требований Стандарта и регулируются в соответствии с локальными нормативно-правовыми актами.

Временной режим устанавливается в соответствии с законодательно закрепленными нормативами (ФЗ «Об образовании в РФ», СанПиН, приказы Министерства образования и др.), а также локальными актами образовательной организации. В МБОУ «С(К)ОШ 11 г. Челябинска» организация временного режима обучения детей с ЗПР соответствует их

особым образовательным потребностям и учитывает их индивидуальные возможности. Режим дня имеет свои особенности. Это связано с особенностями соматического и нервно-психического здоровья наших воспитанников. Для предупреждения гиподинамии в режиме дня предусматриваются различные формы двигательной активности: игры различной подвижности, гимнастики, разминки, физминутки.

Материально-техническое обеспечение.

Материально-техническое обеспечение – одно из важнейших условий реализации, как основной образовательной программы, так и разных вариантов ее адаптации в соответствии со специальными образовательными потребностями детей с ОВЗ.

Материально-техническое обеспечение в дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» отвечает особым образовательным потребностям детей. В дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» занятия проводятся в рамках установленного законодательством времени, в доступности у педагогов весь необходимый материал для реализации адаптированной образовательной программы. Основной упор делается на коррекцию с помощью игровой деятельности.

Материально-техническое обеспечение представлено бизборд-панелями, интерактивными настенными предметами (тактильный многофункциональный паровоз, гендерное дерево и т.д.).

Информационное обеспечение.

Требования к информационно-методическому обеспечению образовательного процесса включают:

- необходимую нормативную правовую базу образования обучающихся с ЗПР;
- характеристики предполагаемых информационных связей участников образовательного процесса;
- получения доступа к информационным ресурсам, различными способами (поиск информации в сети интернет, работа в библиотеке и др.), в том числе к электронным образовательным ресурсам, размещенным в федеральных и региональных базах данных;
- возможность размещения материалов и работ в информационной среде образовательной организации (статей, выступлений, дискуссий, результатов экспериментальных исследований).

В дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ 11 г. Челябинска» реализуется информационное обеспечение по всем вышеназванным направлениям. Педагоги регулярно ведут методическую деятельность, выступают на конференциях, делятся опытом, публикуют свои наработки.

Далее рассмотрим специальные условия логопедической помощи.

1. Использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования.

В дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» реализуется адаптированная основная образовательная программа для детей с ЗПР, методы обучения подбираются в зависимости от индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка. Этому предшествует диагностический этап исследования.

Благодаря материально-техническому обеспечению коррекционные занятия проводятся с использованием интерактивных элементов.

Первое из них это гендерное дерево в процессе работы с детьми используется для счета,



на дереве изображены совы: мальчики и девочки. Дерево в процессе коррекционной работы задействовано в познании времен года (листья меняются по сезону), дней недели, оречевлении темы недели и узконаправленных заданий. Детям интересно самим передвигать на нем картинки в процессе занятий, придумывать истории и развивать воображение.

Также с помощью мальчика и девочки, которые стоят под деревом, дети пополняют словарный запас, одевая их по сезону, изучают части тела и эмоции.

Вторым интерактивным предметом является бизборд-дом, который разбит по комнатам. Он используется для изучения пространственных представлений (внутри, снаружи, сзади, спереди и т.д.), пополнения словарного запаса, а также для моделирования речевых бытовых ситуаций.

Также на стене расположен поезд с вагонами, на которые крепятся различные картинки. Он многофункциональный, используется как для дифференциации слогов, постановки звуков, так и для оречевления предметов и пополнения словарного запаса, развития памяти и внимания.

Ещё одним интерактивным средством является LED Буки, где все элементы приклеиваются и отклеиваются, они многофункциональный, позволяет изучать различные темы и мотивировать детей на занятия.

Технические средства, имеющиеся в МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» дают возможность удовлетворить все особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР, в работе используются интерактивные зеркала.

## 2. Проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий.

Каждый ребенок реализует свое право на коррекционную помощь в зависимости от структуры, направленности и глубины дефекта.

В дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» логопед формирует индивидуальный коррекционный маршрут по каждому ребенку, комплектует группы для занятий. Устанавливает график занятий.

Далее рассмотрим пространственно-временные условия инклюзивного образования.

В дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» созданы условия для взаимодействия детей с ЗПР и детей с ТНР.

В организованной образовательной деятельности мы проводим два совместных занятия в неделю: музыкальное и по физической культуре. Таким образом, регулярно два раза в неделю группа детей с ЗПР и детей с ТНР объединяются и в одном образовательном пространстве дети общаются друг с другом.

В неорганизованную образовательную деятельность мы включили режимные моменты. Пространство построено таким образом, что дети с ЗПР и ТНР с регулярной периодичностью встречаются в раздевалке: шкафчики расположены совместно. Дети одеваются и раздеваются вместе. Педагоги создают условия общения детей между собой с помощью игр «Кто быстрее и аккуратнее оденется», «Чей сосед по шкафчику быстрее соберется на прогулку», «Помоги соседу справа», «Помоги соседу слева» и т.д.

В свободной деятельности дети могут легко объединяться на прогулках. Две площадки находятся вместе, дети с ЗПР имеют возможность тесно общаться с детьми с ТНР и, таким образом, создаются условия для непроизвольного подражания.

Стоит отметить, что дети с ЗПР в дошкольном отделении МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» на музыкальных занятиях, занятиях физической культурой и на прогулках обучаются, общаются и занимаются с интеллектуально сохранными детьми с тяжелыми

нарушениями речи, что способствует повышению познавательной активности, коммуникативной деятельности и, в целом, социальной адаптации.

Таким образом, реализация психолого-педагогических условий в инклюзивном образовании создает возможность эффективно проводить коррекционную работу и оказать нуждающимся детям качественную логопедическую помощь.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 29.10.2022).

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения: 18.10.2022).

3. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К. С. Лебединской. – М., 1982.

4. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С. Г. Шевченко. – М., 2001.

5. Екжанова, Е. А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения / Е. А. Екжанова. // Воспитание и обучение детей с нарушениями. – 2002. – № 1. – С. 8.

6. Сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и речевыми нарушениями в условиях инклюзии [Текст]: методич. рекомендации / сост. Е. В. Резникова, Н. В. Новоселова, В. В. Меренкова. – Челябинск: Изд-во Юж-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 107 с.

7. Шереметьева Е. В. Проблемы процесса интеграции детей с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации [Текст] / Е. В. Шереметьева, Ю. М. Байрамгулова // Актуальные проблемы теории и практики инклюзивного образования: мат-лы межд. научно-практ. конф. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2016. – С. 36–41.

УДК 615.825:378

*Д. В. Белоуско, О. В. Подольская, Н. М. Простихина*

#### **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* В статье рассматривается позиция, согласно которой процесс индивидуализации формирования физической культуры личности студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья должен решать как тактические, так и стратегические задачи гармонизации физического и духовного в человеке. Обозначены

некоторые особенности указанного процесса.

*Ключевые слова:* физическая культура личности, индивидуализация, процесс физического воспитания.

## **SOME ASPECTS OF INDIVIDUALIZATION OF FORMATION OF PHYSICAL CULTURE OF PERSONALITY AMONG STUDENTS WITH DISABILITIES**

*D. V. Belousko, O. V. Podolskaya, N. M. Prostikhina*

*Abstract.* The article considers the position according to which the process of individualization of the formation of physical culture of the personality of students with disabilities should solve both tactical and strategic tasks of harmonizing the physical and spiritual in a person. Some features of this process are indicated.

*Keywords:* physical culture of personality, individualization, the process of physical education.

Современная реальность характеризуется нарастанием противоречий между мировой тенденцией к негативной трансформации общечеловеческих ценностей и необходимостью реализации подлинной гуманистической позиции во всех ее проявлениях. Отчасти это выражается в возникновении проблемы преодоления формального подхода к оказанию помощи людям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Несомненно, что любая помощь лицам данной категории важна, однако при наличии дефицита реальных средств повышения качества их жизни на основе целенаправленного развития, совершенствования, поиска своего места в мире проявляется определенный потолок ее эффективности.

На фоне бурного развития отечественного инклюзивного образования, выдвижения современных требований к различным сторонам процесса физического воспитания в вузе обостряется проблема повышения качества работы со студентами с ОВЗ, что обуславливает доминирующие тенденции педагогического поиска специалистов в сфере физического воспитания [1; 2].

Физическую культуру личности можно охарактеризовать как сложное, динамическое, многоаспектное образование, результат освоения человеком ценностей физической культуры, охватывающее и гармонизирующее биологическое и социальное, физическое и духовное в человеке, характеризующееся наличием у обучающегося стойкой мотивации, высокого уровня знаний, твердых убеждений, разностороннего опыта применения физических упражнений, оптимального физического развития и физической подготовленности [3].

Концепция физической культуры личности в условиях современности остается методологически очень емкой и идеально консолидирует основные идеи совершенствования человека независимо от уровня его здоровья, физических и психофизических возможностей. В этом смысле рассматриваемый феномен наделен подлинным гуманизмом, изначально направлен на реализацию человекотворческой функции.

Казалось бы, идея индивидуализации изначально присуща инклюзивному образованию и соразмерна проблемам педагогического взаимодействия с лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Однако построение процесса индивидуализации с крайне утилитарной позиции провоцирует деление обучающихся на «слабых» и «сильных»,

«полноценных» и «неполноценных» и т.д., что неприемлемо с этической точки зрения. В ходе привычной всем дифференциации потока обучающихся на группы по уровню освоения учебной программы воспроизводится по сути процедура преодоления разнородности совокупности объектов, выравнивания их качеств в выделенных группах. Однако возможно предположить наличие принципиально иного подхода, заключающийся не в преодолении индивидуальных различий, а целенаправленном их использовании и развитии, и это, конечно, открывает новые педагогические горизонты.

Процесс формирования физической культуры личности сложен и системно организован. Несмотря на внутреннее единство, он требует обеспечения средствами индивидуализации на различных уровнях. Первый уровень представлен индивидуализацией отдельных элементов физкультурного воспитания. Наиболее обширный класс данной категории представлен индивидуализацией развития физических качеств и обучения двигательным действиям, то есть традиционными объектами сферы физического воспитания. Также сюда следует включить индивидуализацию подачи теоретического материала, частные вопросы приобщения к здоровому образу жизни, индивидуализацию различных сторон спортивной подготовки и др. Второй уровень является основным. Именно здесь в большей степени происходит индивидуализация собственно физкультурного воспитания как становления физической культуры личности, осуществляется формирование мотивационно-ценностного отношения обучающегося к физкультурно-спортивной деятельности. Заявленный масштаб решаемых задач требует использования качественно отличных средств индивидуализации, охватывающих глубокие процессы приобщения к ценностям физической культуры, формирования у обучающихся определенного мировоззрения, стойкой мотивации, глубокой убежденности, имеющих своим объектом интегральную индивидуальность, целостную личность [4].

Рассматривая представленное дерево целей в разрезе физического воспитания лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, мы выделяем особую значимость данного аспекта. Именно инклюзивная педагогика позволяет по-новому взглянуть на указанный дуализм и зафиксировать предложенный порядок и соотношения элементов системы индивидуализации. Практика работы со студентами с инвалидностью и ОВЗ побуждает еще раз напомнить специалистам о пагубности абсолютизации двигательной составляющей процесса физического воспитания в ущерб совершенствованию его духовной надстройки, расположить человека на месте субъекта процесса формирования физической культуры личности, утвердить его био-социо-культурное единство.

Естественно, что данный подход требует пересмотра традиционно используемых средств и методов индивидуализации в сторону обеспечения большей глубины педагогического влияния, достижения уровня, где субъект индивидуализации предстает как индивидуальность, целостная личность. Здесь в качестве примера можно предложить использовать метод зеркальной индивидуализации. Его суть состоит в отказе от традиционного учета индивидуальных особенностей обучающегося и построения индивидуализирующих условий, побуждающих раскрывать индивидуальность, поступать индивидуальным образом [5].

Таким образом, лица с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья требуют «большей индивидуализации» в процессе формирования физической культуры личности, что логично и понятно. Используемые в данном контексте методы индивидуализации должны охватывать субъекта обучения в целостности, био-социо-

культурном единстве. Здесь как никогда важно помнить о человеке, сохранять вектор движения от утилитаризма и формализма к подлинному гуманизму.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Губарева, Н. В. Некоторые методические аспекты двигательной подготовленности студентов, занимающихся в специальной медицинской группе / Н. В. Губарева, Е. В. Новичихина, Н. А. Ульянова, И. А. Золотухина // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30577> (дата обращения: 18.10.2022).

2. Новичихина, Е. В. Эффективность практических занятий физической культурой со студентами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в рамках освоения дисциплины «Элективная дисциплина по физической культуре и спорту» / Е. В. Новичихина // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2019. – № 1(12). – С. 113-126. – URL: <http://hpcas.ru/article/view/5231> (дата обращения: 20.10.2022)

3. Белоуско, Д. В. Основные аспекты физкультурного воспитания в свете теории и практики / Д. В. Белоуско // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2017. – № 1 (4). – С. 30-38. – URL: <http://journal.asu.ru/zosh/article/view/1736> (дата обращения: 12.10.2022)

4. Белоуско, Д. В. Уровни индивидуализации физкультурного воспитания / Д. В. Белоуско // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2016. – № 1. – С. 19-23. – URL: <http://journal.asu.ru/index.php/zosh/issue/view/59/showToc> (дата обращения: 20.10.2022)

5. Белоуско, Д. В. Зеркальная индивидуализация / Д. В. Белоуско // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2017. – № 4 (7). – С. 36-43. – URL: <http://journal.asu.ru/index.php/zosh/issue/view/213> (дата обращения: 12.10.2022)

**УДК 371.91**

*М. С. Березина*

*Научный руководитель – Л. М. Лапина*

### **ФОРМИРОВАНИЕ У РОДИТЕЛЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННОГО БУКЛЕТА**

*Аннотация.* В статье представлена авторская точка зрения на проблему принимающего отношения к детям с расстройствами аутистического спектра в детском коллективе инклюзивного класса. В качестве основного источника информации предлагается использовать информационный буклет: описаны особенности содержательного наполнения буклета и его оформления.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, дети с расстройствами аутистического спектра, информационный буклет, толерантное отношение, родители.

## **FORMATION OF INCLUSIVE CLASS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN PARENTS OF STUDENTS WITH THE HELP OF INFORMATION BOOKLET**

*Abstract.* The article presents the author's point of view on the problem of accepting attitudes towards children with autism spectrum disorders in an inclusive class children's team. As the main source of information, it is proposed to use an information booklet: the features of the informative filling of the booklet and its design are described.

*Keywords:* inclusive education, children with autism spectrum disorders, informational booklet, tolerant attitude, parents.

Организация обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях инклюзивного образовательного пространства – одна из актуальных в современной общей и специальной педагогике. Рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии по обучению в общей (так называемой «массовой») школе ребенка с РАС всегда носят индивидуальный характер [1], т.к. определяются очень большим количеством факторов [5].

Тем не менее, количество таких обучающихся в общеобразовательном пространстве год от года увеличивается: так, общая численность лиц с РАС в системе общего образования РФ (согласно данным мониторинга Министерства просвещения) в 2020 года составила 32899 человек, что практически на 10000 человек больше чем в 2019 году [2].

Многочисленные исследования, направленные на выявление условий эффективной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1; 2; 4; 5; 7] показывают, что одной из основных причин, тормозящих вхождение школьников с ОВЗ общеобразовательное пространство являются родители обучающихся с условно-возрастной нормой развития. Именно эти родители, в возможностях которых сделать очень-очень много для ускорения инклюзии, не только ее не активизируют, а иногда даже тормозят те положительные тенденции, которые начинают закладываться в общении детей с ОВЗ и их одноклассников с условно-возрастной нормой развития [6].

Именно родители должны взять на себя позицию инициатора и помощника в общении детей с разным уровнем психофизического развития, т.к. сами дети с условно-возрастной нормой в большинстве случаев не имели опыта общения с обозначенной категорией сверстников с ОВЗ, что может стать причиной возникновения некорректных ситуаций [1]. Для их предотвращения родители обучающихся с условно-возрастной нормой должны иметь объективное представление об особенностях психосоциального развития школьников с РАС, основанное на полных, достоверных и точных знаниях об аутизме [4].

Расстройства аутистического спектра – это группа нарушений развития, связанных с нарушением работы центральной нервной системы. Важно отметить, что точных причин возникновения аутизма не выявлено до сих пор, но значительную роль отводят генетическим факторам и факторам среды – биологической и социальной: экология, течение беременности, прием матерью лекарственных средств и т.д. [1].

Существует три ключевых признака, которые характеризуют детей с РАС: своеобразие эмоционального развития, нарушение коммуникации (речевой и невербальной) и ограниченные, повторяющиеся типы поведения и деятельности [7].

Самой распространенной характеристикой детей с РАС является то, что они живут в своем мире и не проявляют подлинный интерес к сверстникам и другим людям, хотя, на самом деле, они это делают несколько иначе. Многие из них очень заинтересованы в общении просто не имеют для этого необходимых навыков [8].

Затруднения для включения детей с РАС представляет то, что они гораздо позже других начинают говорить и не используют жесты. Вместо того чтобы сказать о своих желаниях, они пользуются руками взрослых. Здесь значительную помощь ребенку должны оказывать взрослые, давая ему понять, что пока не будет произнесена потребность, не начнется другое действие [7; 8].

Желание константности окружающей обстановки приводит к тому, что любое изменение в еде, одежде, расположении игрушек и в выборе маршрута вводит детей с РАС в ситуацию стресса. Стереотипии, повторяющиеся действия позволяют им чувствовать себя в безопасности, поэтому стереотипии присутствуют постоянно, более того, подавление одного действия неизбежно ведет к появлению нового, т.к. такому ребенку необходимо «сбрасывать» негативные эмоции, а стереотипии выполняют эту функцию [6].

Принято выделять несколько типов стереотипии: двигательные, сенсорные, речевые, поведенческие [7].

Двигательные проявляются в виде раскачивания, однообразных поворотах головы, ритмических сгибаниях пальцев, машущих движениях – н-р, так называемые «крылышки» [6]. Сенсорные стереотипии еще более разнообразные: стереотипные зрительные ощущения (верчение перед глазами пальцев, игрушек, включение и выключение света); стереотипные звуковые ощущения (разрывание бумаги, шуршание); стереотипные обонятельные ощущения (обнюхивание одних и тех же предметов); стереотипные тактильные ощущения (пересыпание круп, манипуляции с водой); стереотипные вкусовые ощущения (сосание тканей, облизывание предметов); стереотипные проприоцептивные ощущения (произвольные напряжения конечностей, удары головой о стену, зажимание ушей) [7]. Речевые стереотипии проявляются в виде эхолалии и манипуляции со звуками, словами и словосочетаниями [8].

Поведенческие стереотипии представляют собой ритуальность в соблюдении режима, выборе еды, одежды, прогулок, сюжета игры [1].

Особой характеристикой стереотипий является влечение к ритму, которое носит «универсальный» характер и охватывает все виды деятельности ребенка с РАС: скандирование стихотворений, выкладывание мелких предметов в ряд, листание страниц книги, одержимость качелями и т.д. [7].

Все эти действия детей с РАС могут вызвать у людей непонимание, агрессию, нежелание не только общаться, но и вообще взаимодействовать любым другим способом [3].

Кроме того, дети с аутизмом могут быть очень чувствительными и с трудом переносить некоторые ощущения, которые у обычного ребенка вообще не вызывают какую-то особую реакцию: например, шум, музыка, мигание лапочек, прикосновение, запахи. По этой причине им сложно находиться в новой обстановке, и вероятность того, что ребенок не справится с такой нагрузкой и потеряет контроль над собой, очень велика [7]. Важно понимать, что выход в общественные места для детей с РАС и их родителей это «кирпичик» для их будущей коммуникации и социализации, поэтому если вы видите истерику, то не нужно давать конфеты, игрушки, выражать презрение или пугать чем-то или кем-то ребенка. Можно просто спросить у родителя нужна ли помощь, можно ли угостить ребенка или поддержать родителя в этой непростой ситуации [1].

В некоторых случаях наблюдается то, что ребенок из-за стремления к необычным ощущениям или из-за сниженной болевой чувствительности может наносить себе травмы и причинять вред, но это наблюдается не очень часто. В такие кризисные ситуации родители ребенка с РАС не станут подвергать опасности других детей [7].

Вот примерно такая информация – основная по теме и небольшая по объему – может быть сообщена родителю ребенка с условно-возрастной нормой в качестве начальной. И лучше ее представить в виде информационного буклета [3]. Такая форма оптимальна для ознакомления респондента с небольшим объемом важной информации. Как правило, в буклете оставляют место «для заметок», а также размещают ссылку на информационные ресурсы, на основе которых и составлен буклет – владельцу буклета предоставляется возможность дополнить содержание буклета необходимыми сведениями и углубить ту информацию, которая уже в нем размещена.

Буклет удобен в использовании: информация располагается в нем блоками, каждый из которых структурно изолирован и имеет заголовок; информация излагается четко, кратко, но самое основное [2]. Очень важным принципом использования буклета в информационно-просветительской работе является добровольность его распространения – это очень важно, когда речь идет об инклюзии и о формировании толерантного подхода к изучению ее особенностей.

Таким образом, родители детей с условно-возрастной нормой могут стать инициаторами формирования толерантного отношения своих детей к одноклассникам с РАС; значительно помогает эффективно решить данный аспект грамотно составленный специалистами информационный буклет.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Борщевская, Е. В. Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребенка» / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Психологическое благополучие современного человека: Мат.-лы Междунар. заочной научно-практич. конф. (11 апреля 2018 г.). Т.2 / Отв. ред. С. А. Водяха. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2018. – С. 119-123.

2. Коробинцева, М. С. Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : Материалы международной научно-практической конференции (09-10 февраля 2022 г.) – Челябинск: «Библиотека А. Миллера», 2022. – С. 217-221.

3. Лапшина, Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный// Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: Мат.-лы Всероссийск. научно-практич. конф., посвященной 90-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой (08 ноября 2019 г.). / Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. – С. 93-97.

4. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов



организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: Мат.-лы II Междунар. научно-практич. конф. (08-11 октября 2008 г.) / под ред. Д. З. Шибковой. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2008. – Т. 2 – С. 183-186.

5. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

6. Полуянова, Л. А. Теория и технология инклюзивного образования: учебно-методическое пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. А. Полуянова, У. В. Колотилова. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – С. 34-43. – Текст : непосредственный

7. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М.М. Либлинг. Москва : Теревинф. – 2007, – 148 с. – Текст : непосредственный

8. Шереметьева, Е. В. Особенности речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель – ребенок раннего возраста с отклонениями в овладении речью» / Е. В. Шереметьева, Е. Г. Щелокова, Л. М. Лапшина, М. Игнасио. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – С. 106.

**УДК 376.2**

*Ю. С. Борушко  
Научный руководитель – О. Ю. Юрганова*

## **ИППОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

*Аннотация.* В статье представлен теоретический анализ проблемы использования иппотерапии в работе с социальной тревожностью детей с детским церебральным параличом.

*Ключевые слова:* иппотерапия, детский церебральный паралич, инклюзивное образование.

*Y. S. Borushko,  
Scientific director – O. Yurganova*

## **HIPPOTHERAPY FOR SOCIAL ANXIETY IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY**

*Abstract.* The article presents an analysis of the issue of the using hippotherapy as a modern method in working with children with cerebral palsy during their educational process.

*Keywords:* hippotherapy, cerebral palsy, inclusive education.

Детский церебральный паралич (ДЦП) представляет собой сложное заболевание центральной нервной системы, которое ведет к нарушениям опорно-двигательного аппарата, вызывает задержку и нарушение умственного развития, нарушение артикуляционного аппарата, слуха, зрения и т.д. [8]. У трети детей тяжесть осложнений оказывается настолько значительной, что они не могут обслуживать себя, передвигаться, и оказываются неспособными к обучению. ДЦП занимает значительное место среди инвалидизирующих заболеваний учащихся и подростков как у нас в стране, так и за рубежом [14]. ДЦП и мультифакториальная патологии центральной нервной системы [7] характеризуются многообразием клинических проявлений, на преодоление которых с различной степенью эффективности направлены усилия специалистов различных профилей [1; 7; 13].

В общем смысле, под ДЦП подразумевают группу заболеваний головного мозга, возникающих вследствие его недоразвития или повреждения в процессе беременности или родов, и проявляющихся двигательными расстройствами, нарушениями речи и психики [11].

Ведущими в клинической картине ДЦП представляются двигательные нарушения. У учащихся с детским параличом задержано и нарушено формирование всех двигательных функций: удержание головы, навыков сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Двигательные нарушения часто сочетаются с речевыми и психическими расстройствами, эпилептиформными припадками. Большие вариации в сроках развития двигательных функций связаны с формой и тяжестью заболевания, состоянием интеллекта, временем начала проведения систематической лечебно-коррекционной работы [2, с. 60].

Отклонения в работе опорно-двигательного аппарата и нарушение в развитии умственной деятельности детей с ДЦП являются одним из ведущих факторов социальной дезадаптации их в детских коллективах, роста социальной тревожности [6].

Важно подчеркнуть, что уровень социальной тревожности имеет тенденцию к росту вместе с взрослением ребенка [5]. Если на первоначальном этапе учащийся только предпринимает неуклюжие попытки социализироваться и адаптироваться к общему образовательному процессу, то со временем социальная тревожность трансформируется в боязнь учителя, боязнь показаться неуклюжим, сделать что-то не так, боязнь вызвать дискомфорт у окружающих или не справиться с задачей, которая для других оказывается максимально легкой. Со временем социальная тревожность затрагивает эмоциональную сферу, у учеников выражаются новые факторы возникновения социальной тревожности, которые мешают их общесоциальной адаптации в общеобразовательном процессе. Так, например, в средних классах у учащихся с двигательными нарушениями ярко проявляются негативные эмоции, связанные с эмоциональным фоном, взаимоотношениями со сверстниками в школе, возникает боязнь общения со сверстниками, проявляются различные фобии, которые не имеют под собой никакой основополагающей ситуации [9].

Социальная адаптация в инклюзивном общеобразовательном пространстве – сложный процесс, в механизмах формирования которого участвуют особенности личной и ситуативной тревожности, которые характеризуются специфичностью реакции на оценку опасности той или иной ситуации, либо на недооценку своих возможностей [4].

Следовательно, изучение особенностей и уровня социальной тревожности у учащихся с ДЦП является необходимым компонентом в решении вопроса их дезадаптации в детских коллективах [8].

Для организации обучения учащихся с ДЦП в условиях общеобразовательного процесса и инклюзивного образования необходимо принимать во внимание социальные последствия заболевания, личностные и эмоциональные особенности таких учащихся [4].

Проведенный анализ литературы по проблеме социальной тревожности детей с ограниченными возможностями здоровья выявил социальные трудности у учащихся, которые представляются результатом сложного взаимодействия различных биологических и социальных факторов, таких как: клинические проявления заболевания, двигательная недостаточность, последствия осознания собственной физической неполноценности, влияние психической депривации [9].

Эффективным вариантом снижения уровня социальной тревожности учащихся с нарушениями развития ЦНС является анималотерапия, которая направлена на серьезное и значимое улучшение опорно-двигательных функций [1; 2; 10; 11; 12].

Анималотерапия – это такой вид терапии, который использует животных и их образы для оказания психотерапевтического эффекта. Большое распространение в последние годы среди методов анималотерапии получили иппотерапия и канистерапия, где к терапевтическому процессу привлекаются лошади и собаки соответственно [3].

Термин «иппотерапия» является международным. Наряду с использованием слова «иппотерапия» в речи могут употребляться такие слова, как «ипповенция», «терапевтическая верховая езда», «экитерапия», «адаптивная (реабилитационная) верховая езда», «райттерапия», «верховая езда для инвалидов». Иппотерапия рассматривается как многонаправленное функциональное средство восстановления и лечебной профилактики. Содержание лечебно-профилактических комплексов иппотерапии достаточно разнопланово и включает в себя верховую езду на лошади, езду в упряжке, ипповенцию – обычное эмоциональное общение с лошастью. Таким образом, с помощью иппотерапии решаются проблемы реабилитации детей с ДЦП, воспитание, адаптация и интеграция. А в нашем случае, социальной тревожности учащихся с детским церебральным параличом [1; 2].

Для учащегося общение с лошастью носит эмоциональный характер, расширяет кругозор, на фоне дефицита общения с окружающими – это возможность приобретения новых социально-значимых навыков. В процессе иппотерапевтических занятий у детей появляется желание общаться с окружающими, расширяется сфера интересов. Находясь в обществе не только лошади, но и инструкторов, других всадников, ребенок приобретает новые поведенческие навыки общения, используя их в дальнейшем в кругу сверстников в школе. У учащегося развивается эмпатия и сопереживание, которые порождают усилие для понимания, вовлечения, позитивного обмена [10; 12].

Таким образом, лечебная верховая езда представляется комплексным терапевтическим методом, оказывающим воздействие на организм человека посредством двух факторов: биомеханическим и психогенным [1; 3; 13]. Именно поэтому иппотерапия и ипповенция, как метод комплексной терапии, в последнее время используются активно в реабилитации учащихся с детским церебральным параличом.

Занятия верховой ездой способствуют созданию у учащихся новых условных рефлексов, уменьшению тонических рефлексов, развитию равновесия и улучшению функционирования вестибулярного аппарата, совершенствуют координацию движений [10]. Иппотерапия компенсирует ограниченность двигательной активности и накапливающийся вследствие этого дефицит афферентной импульсации. Исследования в этой области подтвердили, что иппотерапия содействует снижению спазма мышц, увеличению объема

движений в суставах, силы мышц спины, живота и конечностей [12]. С помощью иппотерапии достигается оптимальная согласованность всадника с движениями лошади, которая во многом идентична походке здорового человека [11].

В иппотерапии многократно повторяются движения, что создает условия для формирования и закрепления навыков. В ходе занятий у учащегося вырабатывается умение держаться в седле, как интуитивное чувство резонансного ритма движения. Область таза всадника, воспринимая разнонаправленные колебательные движения лошади, перемещается в такт движениям животного. Правильное положение таза пациента содействует настраиванию на индивидуальную частоту живого существа, таким образом, лошадь становится естественным генератором двигательных резонансных импульсов [10].

В результате занятия иппотерапией и ипповенцией оказывают положительное влияние на сферы социального взаимодействия школьника с детским церебральным в детском коллективе: в школе, на улице, дома. Дети начинают чувствовать себя более уверенно, понимают, что они могут сделать намного больше, чем думали до этого, не боятся совершать различные действия и показаться при этом неуклюжими или неумеющими. Большинство учащихся постепенно избавляются от чувства постоянного страха допустить ошибку, поскольку в ходе терапевтических занятий они учатся тому, что ошибки – это нормально, и что они в силах с ними справиться [8].

Помимо коррекции пространственных представлений и двигательного развития, занятия иппотерапией, в частности, ипповенцией, способствуют получению ребенком нового чувственного опыта, появляется возможность коррекции когнитивных процессов, таких как восприятие, внимание, память. Специалисты, которые занимаются с детьми с детским церебральным параличом в ходе иппотерапевтических практик, обращают внимание учащегося не только на количественные, но и на качественные характеристики тела лошади, её окрас, размеры и температуру, тактильные ощущения, ритм ее шагов, стук копыт, движение плеч, ощущения себя в седле и на ипподроме. Обобщение данного чувственного опыта и сравнение его с имеющимся приводит к развитию мыслительных процессов, способности к обобщению, анализу и синтезу информации [4].

Полученный опыт стимулирует школьную успеваемость учащихся с детским церебральным параличом, приобретенные навыки позволяют лучше концентрироваться, усваивать материал, способствуют проявлению инициативы в учебной деятельности [5].

Вместе с тем происходят изменения в мотивационно-познавательной деятельности школьника, развиваются навыки бытового самообслуживания, повышается психическая активность, снижается излишняя эмоциональная лабильность, активизируется волевая деятельность, нормализуются и улучшаются эмоционально-поведенческие реакции: повышается самооценка, повышается уверенность в своих силах, происходит уменьшение агрессивных поведенческих реакций, постепенно снижается чувство замкнутости.

Таким образом, занятия иппотерапией являются для учащихся с детским церебральным параличом источником нового эмпирического опыта, стимулируют развитие коммуникативных навыков, повышают и улучшают общий эмоциональный фон, что влечет за собой более уверенное нахождение в социальном пространстве. Занятия иппотерапией стимулируют развитие речи, обучаемости и внимания, формируют новые коммуникативные навыки, расширяется круг общения, позволяя детям с детским церебральным параличом эффективно интегрироваться в детский социум в ходе учебной деятельности.

Анималотерапия, в нашем случае, иппотерапия и ипповенция отвечает требованиям многих направлений реабилитации, обеспечивая учащимся с детским церебральным параличом не только развитие опорно-двигательного аппарата, но и развитие сферы социальной адаптации, помогает включиться в процесс инклюзивного образования с большим желанием и меньшими психологическими травмами.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адаптивная (реабилитационная) верховая езда. Учебное пособие университета «Paris-Nord» – Текст : непосредственный МККИ. – М., 2003. – 180 с.
2. Бикнелл, Дж. Знакомьтесь: иппотерапия. Верховая езда как средство реабилитации учащихся-инвалидов: практическое руководство / Дж. Бикнелл – Текст : непосредственный – М. : Аквариум, 1995. – 276 с.
3. Джосвик, Ф. Вопросы и ответы. Пособие по терапевтической верховой езде / Ф. Джосвик. – Текст : непосредственный – М. : Изд-во МККИ, 2000. – 268 с.
4. Иванова, О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / О. И. Иванова – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции; под ред. Е. А. Ивановой. М. : Российская гос. б-ка. – С. 320-324.
5. Кожевникова, В. Т. Методика «мяч-батут-растяжение» в комплексном лечении больных со спастической диплегией в поздней резидуальной стадии / В. Т. Кожевникова – Текст : непосредственный // ЛФК и массаж. – 2002. – №2. – С. 16-20.
6. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.
7. Лапшина, Л. М. Некоторые особенности биоэлектрической активности мозга (альфа-ритм) детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 290-296.
8. Подольская, О. А. Основы коррекционной педагогики и психологии: учебное пособие / О. А. Подольская. – Текст : непосредственный – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2018. – 170 с.
9. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, 2021. – С. 36-40.
10. Смолянинов, А. Г. Иппотерапия / А. Г. Смолянинов – Текст : непосредственный. – Казань, 2010. – 70 с.
11. Шамшуалеева, Е. Ф. Иппотерапия в системе работы с детьми с детским церебральным параличом / Е. Ф. Шамшуалеева, Е. В. Ватина. – Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. – 2019. – № 4. – С. 47-51.

12. Haehl, V. Influence of hippotherapy on the kinematics and functional performance of two children with cerebral palsy / Haehl V., Giulina C., Lewis C. // *Pediatr Phys Ther.* – 1999. – No. 11. – P. 89–101.

13. McCloskey, S. The effects of hippotherapy on gait in children with neuromuscular disorders // *ANA News Summer.* 2000. № 2 Pp. 10–14.

14. Miller, F. *Cerebral Palsy.* Springer Sciencet + Business Media, Inc., 2005. –1066 p.

УДК 376.2:378.17

*Д. А. Бреннер*

### **ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ГЛАЗОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ ИМ. В. Г. КОРОЛЕНКО**

*Аннотация.* В статье рассматривается опыт решения проблемы организации комплексного психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью в Глазовском государственном педагогическом институте им. В. Г. Короленко. В статье представлена система психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью, подробно раскрыто содержание основных направлений комплексной поддержки. Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью в вузе являются: организационно-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, медицинско-оздоровительное сопровождение, социальное сопровождение, техническое сопровождение. Данные направления реализуются как в работе со студентами, так и с их родителями, преподавателями высшей школы.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, основные направления психолого-педагогического сопровождения, инвалид, человек с ограниченными возможностями здоровья.

*D. A. Brenner*

### **THE EXPERIENCE OF ORGANIZING COMPREHENSIVE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH HIA AND DISABILITIES IN GLAZOV STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE NAMED AFTER V.G. KOROLENKO**

*Abstract.* The article deals with the solution of the problem of organizing a complex of psychological and pedagogical support for students with HIA (health impact assessment) and disabilities in Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko. The article presents a system of psychological and pedagogical support for students with HIA and disabilities, the content of the main directions of comprehensive support is disclosed in detail. The main areas of psychological and pedagogical support for people with HIA and disabilities at high school are: organizational and pedagogical support, psychological and pedagogical support, medical and

recreational support, social support, technical support. These directions are implemented both in work with students and with their parents by the high school teachers.

*Keywords:* inclusive education, psychological and pedagogical support for students with HIA and disabilities, Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko, the main directions of psychological and pedagogical support, a disabled person, a person with disabilities.

В настоящее время проблема получения высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ) актуальна и требует серьезного научного осмысления. Законодательство Российской Федерации предусматривает «принцип равенства прав на образование инвалидов и лиц с ОВЗ в соответствии с основополагающими международными документами в области образования. Получение образования этой категории людей является одним из основных и существенных условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества и эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности». Поэтому доступность высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ должна быть обеспечена надлежащим образом. Высшее образование должно сыграть свою роль в решении социальных и демократических проблем страны. Это означает обеспечение инклюзивности высшего образования и тесной связи его с обществом.

Согласно Федеральному закону от 04.05.2012 № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» [2] в российском обществе «осуществляется ряд мер по обеспечению необходимого уровня жизнедеятельности и социальной защиты инвалидов и лиц с ОВЗ. Эти меры включают в себя: приобретение и освоение жизненных и социальных навыков, реализацию права на образование, помощь в трудоустройстве, создание доступной среды, обеспечение доступа к информации (включая использование языка жестов, шрифта Брайля и других средств и форматов общения), реабилитацию и другие меры. Социализация инвалидов требует от общества и государства переосмысления системы отношения к лицам с ОВЗ и инвалидностью, готовности признать и реализовать их право на равные возможности в различных сферах жизни, включая профессиональное образование».

Конституция Российской Федерации гласит, что каждый имеет право на образование [3]. Конституционное право инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на качественное и доступное образование отражено в Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [5]. «Инвалиды и лица с ОВЗ должны по мере возможности максимально принимать участие в образовательном процессе, поскольку именно в период обучения формируется их социальный статус. Их интеграция в социальную-педагогическую среду образовательной организации является необходимым условием для гармоничного развития их личностных качеств.» Статья 24 Конвенции о правах инвалидов [2] декларирует право на образование и требует от государств «обеспечить условия для реализации принципа равенства в образовании инвалидов и лиц с ОВЗ посредством инклюзивного образования на всех уровнях обучения на протяжении всей жизни. Инклюзивное образование при этом, представляет собой такую организацию процесса обучения, при которой все обучающиеся, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, обучаются вместе со своими сверстниками в образовательных организациях, которые учитывают особые образовательные потребности субъектов учения и обеспечивают им необходимую поддержку».

Сегодня инклюзивное образование считается одним из основных приоритетов государственной социальной политики в России, реализуемый на всех уровнях образования. Таким образом, перед российской системой образования стоит актуальная задача обеспечения нового, современного качества общего и профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ. Успешное решение данной задачи подкрепляется стабильной динамикой увеличения доли обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Увеличилась доля вузов, которые оказались привлекательными для абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ: в 2019 году таких было 52,57 %, а в 2020 году – 58,27 % от общего числа вузов (таблица 1) [4].

Таблица 1 – Данные о контингенте вузов из числа инвалидов и лиц с ОВЗ [4]

Численность студентов с инвалидностью и ОВЗ, поступивших в вузы Российской Федерации, чел.	
2019 г.	2020 г.
6865	8423
Численность студентов с инвалидностью и ОВЗ, обучающихся в вузах Российской Федерации, чел.	
2019 г.	2020 г.
22634	27495
Численность студентов с инвалидностью и ОВЗ, завершивших обучение в вузах Российской Федерации, чел.	
2019 г.	2020 г.
3618	3920

Так, например, в ФГБОУ ВО «Глазговском государственном педагогическом институте им. В. Г. Короленко» (Удмуртская Республика, г. Глазов) на сегодняшний день обучается 23 студента-инвалида (таблица 2).

Таблица 2 – Количество студентов-инвалидов в ГГПИ по направлениям подготовки

Направление подготовки	Профиль	Количество чел.
44.03.01 Педагогическое образование	История	1
44.03.01 Педагогическое образование	Дошкольное образование	1
44.03.02 Психолого-педагогическое образование	Психология общего и профессионального образования и социальная педагогика	1
44.03.02 Психолого-педагогическое образование	Психология и социальная педагогика	3
44.03.03 Специальное дефектологическое образование	Дошкольная дефектология	1
44.03.03 Специальное дефектологическое образование	Логопедия	1
44.03.03 Специальное дефектологическое образование	Дефектология	1
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)	Дошкольное образование и начальное образование	3
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)	Иностранные языки	2



## Окончание таблицы 2

44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)	История и Обществознание	3
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)	История и Право	2
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)	Музыка и Дошкольное образование	1
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)	Русский язык и литература	2
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)	Родной язык и литература (удмуртский) и Русский язык	1

Хотя эти статистические данные являются многообещающими и демонстрируют положительный рост числа людей с ограниченными возможностями, которые получают доступ к высшему образованию, они в равной степени отражают серьезную проблему взаимосвязи между инвалидностью и высшим образованием. Говоря о высшем образовании студентов с ОВЗ и инвалидностью, следует иметь в виду не просто получение образования, а получение качественного образования наравне с другими студентами. Далеко еще не каждый вуз сегодня готов принять студентов с ОВЗ и инвалидностью. Это связано с определенными трудностями и барьерами: непригодностью инфраструктуры в учебном заведении, отсутствии порой самых минимальных условий, необходимых для обучения инвалидов (архитектура зданий и аудиторий, дверные проемы, библиотеки, туалеты, отсутствие комнат отдыха, медицинских кабинетов, лифтов, пандусов, поручней и т.д.); отсутствие инклюзивной культуры в вузе; профессионализм педагогов, низкая мотивация в работе со студентами ОВЗ и инвалидами; низкая конкурентоспособность выпускников-инвалидов по сравнению с физически здоровыми людьми; отсутствие социальной поддержки студентов-инвалидов и др. Одним из способов решения данных проблем выступает реализуемая вузом система комплексного сопровождения образовательного процесса инвалидов и лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Реализация комплексного сопровождения образовательного процесса инвалидов и лиц с ОВЗ в ГГПИ осуществляется в соответствии рекомендациями службы медико-социальной экспертизы или психолого-медико-педагогической комиссии. Сопровождение привязано к структуре образовательного процесса, определяется его целями, построением, содержанием и методами.

Нормы по организации получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидами содержатся в локальных нормативных актах ГГПИ (Положение об организации образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко», Положение об обучении по индивидуальному учебному плану по программам среднего профессионального и высшего образования в ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко», Регламент организации проведения дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту для отдельных категорий обучающихся в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко», План мероприятий по обеспечению доступности для инвалидов объектов и услуг

в ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко» и др. ).

В вузе для студентов с ОВЗ и инвалидностью предусматривается комплексное психолого-педагогическое сопровождение, включающее в себя следующие направления: организационно-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, медицинско-оздоровительное сопровождение, социальное сопровождение, техническое сопровождение (таблица 3).

Таблица 3 – Система комплексного психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью в ГППИ

Направление сопровождения	Содержание сопровождения	Структурное подразделение вуза
Организационно-педагогическое	Адаптация учебных программ и методов обучения; мониторинг учебной деятельности в соответствии с графиком учебного процесса, а также контроль посещаемости; внедрение современных образовательных, коррекционных, и реабилитационных технологий; помощь в организации самостоятельной работы обучающихся; консультирование преподавателей и сотрудников института по психофизическим особенностям обучающегося с ОВЗ и инвалидностью; методическая поддержка; создание соответствующих условий для прохождения текущих, промежуточных и итоговой аттестаций с учётом индивидуальных психофизических особенностей студентов; особый порядок освоения дисциплины «Физическая культура» для инвалидов и обучающихся с ОВЗ; выбор мест прохождения практики для инвалидов и студентов с ОВЗ с учетом требований их доступности; взаимодействие всех сопровождающих служб	Учебное управление, деканаты факультетов и выпускающие кафедры
Психолого-педагогическое	Предназначено для студентов, имеющих проблемы в обучении, общении и социальной адаптации, включает в себя: разработку индивидуальных программ психологической поддержки студентов с ОВЗ и инвалидностью; психологическую диагностику; психологическую помощь (психотерапия, психокоррекция, консультации и тренинги в групповой и индивидуальной форме); оказание психологической помощи преподавательскому составу; изучение, развитие и коррекцию личности студента, его профессиональное становление с помощью психодиагностических процедур, психопрофилактику и коррекцию личностных искажений. Разработка и реализация системы адаптации к образовательной и социокультурной среде института обучающихся с ОВЗ	Кафедра педагогики и психологии, Служба социально-психологической поддержки студентов
Медицинско-оздоровительное	Осуществление врачебно-консультативной и профилактической работы, санитарно-	

Окончание таблицы 3

	<p>гигиенического и медицинского просвещения; осуществление лечебных и оздоровительных мероприятий; сохранение здоровья, повышение адаптивности к учебному процессу, мониторинг состояния здоровья студентов, диагностика физического состояния обучающихся; установление допустимых учебных нагрузок; мониторинг санитарного состояния учреждения, контроль качества и рекомендации по организации питания</p>	<p>Кафедра физической культуры и медико-биологических дисциплин Санаторий-профилакторий ГГПИ Здравпункт, действующий на основании Договора об оказании медицинской помощи МУЗ</p>
<p>Социальное сопровождение</p>	<p>Интеграция инвалидов и лиц с ОВЗ в учебно-воспитательный процесс. Социальная поддержка обучающихся с ОВЗ и инвалидностью: осуществление социального патронажа помощь в решении бытовых проблем, проживания в общежитии, социальных выплат, выделения материальной помощи, стипендиальная поддержка; выявление и развитие индивидуальных и творческих интересов обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ; формирование толерантного отношения к инвалидам и лицам с ОВЗ; организация культурно-массовых и спортивно-оздоровительных мероприятий; выявление обучающихся группы «риска» с социальной точки зрения, проведение мероприятий по социальной реабилитации; консультации по вопросам социальной защиты, льгот и гарантий, помощь в реализации своих прав; содействие трудоустройству выпускников-инвалидов в соответствии с приобретенной специальностью и квалификацией; отслеживание результатов трудоустройства и профессиональной деятельности выпускников</p>	<p>Управление по воспитательной и социальной работе</p>
<p>Техническое сопровождение</p>	<p>Разработка и ведение специального раздела веб-сайта Института, посвященного инклюзивному образованию; помощь в разработке и использовании технологических средств электронного обучения, позволяющих получать и передавать информацию в доступных формах в зависимости от нозологий; разработка и внедрение информационных технологий и методов дистанционного обучения; наличие системы сигнализации и оповещения студентов различных нозологий, предусматривающей обеспечение визуальной, звуковой и тактильной информации</p>	<p>Учебное управление, Центр информатизации и дистанционного обучения, Управление по развитию имущественного комплекса</p>

*Организационно-педагогическое сопровождение.* «Учебный процесс для инвалидов и обучающихся с ОВЗ осуществляется на основе образовательных программ, адаптированных

при необходимости для обучения. Обучение осуществляется Институтом с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья этих обучающихся».

Исходя из психофизического развития и состояния здоровья инвалидов и обучающихся с ОВЗ, организуются занятия совместно с другими обучающимися в общих группах, используя социально-активные и рефлексивные методы обучения, технологии социокультурной реабилитации с целью оказания помощи в установлении полноценных межличностных отношений с другими студентами, создании комфортного психологического климата в студенческой группе. Обучение инвалидов и лиц с ОВЗ может осуществляться также с применением дистанционных образовательных технологий, что обеспечивает возможность коммуникаций с преподавателем и с другими обучаемыми, способствует сплочению группы, направляет учебную группу на совместную работу, обсуждение, принятие группового решения.

В учебном процессе для инвалидов и обучающихся с ОВЗ применяются средства приема-передачи учебной информации в доступных формах для студентов с различными нарушениями: обеспечивается альтернативный формат печатных материалов (крупный шрифт); электронные образовательные ресурсы на образовательном сайте Института в формах, адаптированных к ограничениям здоровья обучающихся (электронные учебные пособия); наличие необходимого материально-технического оснащения (например, наушники).

Подбор и разработка учебных материалов (при условии набора абитуриентов) преподавателями производится с учетом того, чтобы обучающиеся с нарушениями слуха получали информацию визуально, с нарушениями зрения – аудиально (например, с использованием программ-синтезаторов речи).

В вариативную часть (в дисциплины по выбору) образовательных программ для дополнительной индивидуализированной коррекции нарушений коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации следует предусмотреть включение специализированных адаптационных дисциплин.

Преподаватели, курсы которых требуют от обучающихся выполнения определенных специфических действий и представляющих собой действие, невыполнимое для обучающихся, испытывающих трудности с передвижением или речью, обязаны учитывать эти особенности и предлагать инвалидам и обучающимся с ограниченными возможностями здоровья альтернативные методы изучения и сдачи материала.

Для профессорско-преподавательского состава Института организуются курсы повышения квалификации по программам, направленным на получение знаний о психофизиологических особенностях инвалидов, специфике приема-передачи учебной информации, применению специальных технических ресурсов в формах, адаптированных к ограничениям здоровья обучающихся. (за последние три года повысили квалификацию 87 человек).

Выбор методов и средств обучения, образовательных технологий и учебно-методического обеспечения реализации образовательной программы осуществляется институтом самостоятельно, исходя из необходимости достижения обучающимися планируемых результатов освоения образовательной программы, а также с учетом индивидуальных возможностей обучающихся из числа инвалидов и лиц с ОВЗ.

При необходимости для инвалидов и лиц с ОВЗ могут разрабатываться

индивидуальные учебные планы и индивидуальные графики обучения. Порядок перевода на обучение по индивидуальному учебному плану регламентируется локальным Положением об обучении по индивидуальному учебному плану по программам среднего профессионального и высшего образования в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко».

Для инвалидов и обучающихся с ОВЗ в Институте устанавливается особый порядок освоения дисциплины «Физическая культура». В зависимости от рекомендаций медико-социальной экспертизы, преподавателями дисциплины «Физическая культура» разрабатываются на основании соблюдения принципов здоровьесбережения и адаптивной физической культуры, комплексы специальных занятий, направленных на развитие, укрепление и поддержание здоровья. Для обучающихся с ограничениями передвижения это могут быть занятия по настольным, интеллектуальным видам спорта, что отражено в Регламенте организации проведения дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту для отдельных категорий обучающихся в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко».

*Психолого-педагогическое сопровождение.* В институте функционирует Служба социально-психологической поддержки студентов, руководит работой Службы штатный психолог. В рамках деятельности Службы проводится:

- психолого-педагогическое (индивидуальное и групповое) консультирование, как обучающихся, так и их родителей (законных представителей), студентов, преподавателей и сотрудников вуза по проблемам межличностного общения, развития личности, обучения и воспитания, семейных отношений, воспитания детей и других трудных жизненных ситуаций,
- психодиагностика – изучение (по запросу администрации, преподавателей и студентов) причин возникновения проблем в студенческой среде, выявление факторов и групп риска по социально-психологическим признакам, диагностику индивидуальных особенностей участников образовательного процесса,
- мероприятия по социальной и психологической адаптации студентов к условиям обучения в вузе,
- коррекционно-развивающая работа, направленная на формирование необходимых социальных умений и навыков (навыков эффективного общения, устойчивости к негативному воздействию социальной среды, здоровьесберегающих навыков), способности к самовоспитанию и саморазвитию, оказание помощи (по запросу) в преодолении нарушений личностного развития и профессионального становления,
- разработана комплексная программа социально-психологической адаптации студентов первого курса, она предполагает адаптацию к профессии, учебе, к коллективу, приспособление к особенностям и условиям жизни по новому месту жительства.
- осуществляется деятельность волонтерского отряда ГГПИ «Доброе сердце».
- разработана комплексная программа здоровьесбережения студентов.

*Медицинско-оздоровительное сопровождение.* Комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий, процедур студенты могут получить в санатории-профилактории ГГПИ, который является лечебно-профилактическим учреждением санаторно-курортного типа, предназначенным для проведения оздоровительной работы с обучающимися с учетом условий их учебы и быта. Он расположен в студенческом городке, оснащен новым

современным оборудованием, которое обслуживает опытный квалифицированный медицинский персонал под руководством главного врача Килина П.П.

В вузе на базе общежития №1 работает здравпункт, действующий на основании Договора об оказании медицинской помощи МУЗ «Глазовская центральная районная больница». Медицинское обслуживание обучающихся осуществляется терапевтом и фельдшерами, которые проводят первичный прием студентов, процедуры, перевязки, оказывают необходимую медицинскую помощь.

*Социальное сопровождение* при инклюзивном обучении направлено на социальную поддержку инвалидов и обучающихся с ОВЗ, включая содействие в решении бытовых проблем, проживания в общежитии, социальных выплат, выделения материальной помощи, стипендиального обеспечения; организация и проведение мероприятий по развитию предпринимательских навыков у инвалидов молодого возраста; создание в институте толерантной социокультурной среды, необходимой для формирования гражданской, правовой и профессиональной позиции соучастия, готовности коллектива к общению, сотрудничеству, способности толерантно воспринимать социальные, личностные и культурные различия. Данное направление отражается в локальных актах института: Концепции воспитательной деятельности в ФГБОУ ВО «Глазовский государственный институт им. В.Г. Короленко» «Один вуз – тысяча возможностей», Программе воспитательной работы (раздел 3.12 «Без барьеров») и др.

Хочется отдельно отметить, что воспитывающее влияние на студента как организатора какого-либо события, участника, зрителя или волонтера осуществляется через такие формы работы как:

- социально-педагогическое сопровождение студентов-инвалидов, закрепление наставника из числа однокурсников как посильная моральная и физическая помощь в адаптации в инклюзивной образовательной среде;

- инициирование и социально-педагогическое сопровождение студентами совместной с лицами с инвалидностью и ОВЗ деятельности трудового, экологически-ориентированного, краеведческого, художественно-эстетического характера;

*Техническое сопровождение* обеспечивает:

- вспомогательные технические средства обучения (например, специализированные рабочие столы, опоры для сидения и изменения положения тела, микрофоны, диктофоны и т. д.);

- доступность помещений (мостики, пандусы, спуски, звукоречевая среда, зрительная среда и т.д.);

- безопасность труда и приспособление учебных и рабочих мест на производственном обучении;

- оборудование учебной, рекреационной и жилой среды для различных категорий инвалидов;

- индивидуальное консультирование по оборудованию рабочих мест и жилища.

Педагогические кадры должны быть ознакомлены с психолого-физиологическими особенностями студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ, спецификой приема-передачи учебной информации, применения специальных технических средств обучения с учетом разных нозологий.

Таким образом, ГГПИ им. В. Г. Короленко «делает ставку на обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных

потребностей и индивидуальных возможностей на основе индивидуальных учебных планов, специальных условий, методов обучения, и образовательных программ, соответствующих им учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения» [1]. Созданная система комплексного психолого-педагогического сопровождения позволяет обеспечить доступность профессионального образования студентов с ОВЗ и инвалидностью, и достижение намеченных целей всеми участниками образовательного процесса.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бреннер Д.А., Сафонова Т.В. Актуальные вопросы развития инклюзивного образования // Практическая дефектология. – № 2 (10), 2017. – С. 3-7.
2. Конвенция о правах инвалидов от 13.12.2006 г. // Конвенции и соглашения: сайт Организации Объединенных наций. – URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml)
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). – Режим доступа: Консультант Плюс URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/8452df644dd1f63f07ca7744f87beddaс2947282/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/8452df644dd1f63f07ca7744f87beddaс2947282/)
4. Мониторинг инклюзивного высшего образования: общие результаты 2020 года // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – Режим доступа: <https://www.ginfo-edu.org/images/Docs/projects/Results.pdf>
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Гарант: информационный правовой портал. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/>

УДК 371.92

#### **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДИН ИЗ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Ю. В. Варламова  
Научный руководитель – М.В. Овчинников*

*Аннотация.* В данной статье рассматривается вопрос развития зрительного восприятия у младших школьников, с помощью различных видов информационно-коммуникационных технологий. Рассматривается роль информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе и возможность его влияния на коррекционное развитие детей с задержкой психического развития.

*Ключевые слова:* зрительное восприятие, информационно-коммуникационные технологии, задержка психического развития.

**INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS ONE OF THE  
MODERN METHODS OF DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION PROPERTIES  
JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MINIMAL BRAIN DYSFUNCTION**

*Abstract.* This article discusses the development of visual perception in younger students, using various types of information and communication technologies. The role of information and communication technologies in the educational process and the possibility of its influence on the corrective development of children with mental retardation are considered.

*Keywords:* visual perception, information and communication technologies, minimal brain dysfunction

Зрительное восприятие – сложный, многоуровневый, системный процесс, выполняющий отражательный и регулятивную функции в поведении человека [2]. Зрительное восприятие – совокупность процессов построения зрительного образа мира на основе сенсорной информации, получаемой с помощью зрительной системы [1]. Процесс зрительного восприятия позволяет обнаружить, выделить и различить признаки того или иного объекта, определить форму, размер, цвет, яркость, местоположение в пространстве и т.д. Через зрительное восприятие человек получает большую часть информации об окружающей его среде.

Зрительное восприятие как психический процесс характеризуется несколькими свойствами: избирательность, предметность, целостность, структурность, константность, апперцепция, антиципация и обобщённость [2].

Избирательность – свойство зрительного восприятия, позволяющее выделить определённое явление среди разнообразия других; предметность, отделяя одни чувства и ощущения от других, не сопряженные между собой, позволяет воспринимать объекты в форме отдельных предметов; целостность восприятия позволяет воспринятый предмет достроить до определенной целостности, за счёт обобщения полученной информации об отдельных характеристиках предмета; умение пользоваться ранее приобретённой информацией об общих характеристиках объектов в момент восприятия одного конкретного называется структурностью (или детальностью) восприятия; константность восприятия – это независимость восприятия объектов от неустойчивых факторов, то есть восприятие величины, формы и цвета при неодинаковом ракурсе, расстоянии, освещении и др.; апперцепция, или другими словами связь восприятия с прошлым опытом, сравнивает ранее приобретенный опыт человека из памяти с событиями, случающимися в настоящий момент; антиципация обеспечивает неразрывную связь между восприятием, представлением, ощущением и мышлением. Данное свойство извлекает из памяти эталон, соответствующий объекту восприятия и подготавливает варианты всевозможных идентификаций; обобщённость восприятия связана с мыслительными операциями, которые помогают исключать случайные качества объекта, акцентировать основные свойства и в конечном результате отнести его к определённой категории.

Свойства зрительного восприятия как психического процесса формируются в онтогенезе. В возрасте, когда ребёнок готов идти в школу, то есть в возрасте 6-7 лет,



структурные особенности восприятия, при нормальном развитии, полностью сформированы. Дети в этом возрасте могут воспринимать огромное количество явлений, хотя многое из воспринятого остаётся не осознанным. Поэтому зрительное восприятие продолжает развиваться и в период обучения в школе. Но по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, дети, имеющие задержку психического развития, имеют значительно низкие показатели в развитии психических процессов, в том числе и зрительного восприятия.

Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение нормального темпа формирования личности ребенка, проявляется в отставании психофизиологического, психического и социального развития [8].

Детям, имеющие ЗПР, гораздо сложнее даётся приём и переработка зрительных, слуховых и других впечатлений. Дети затрудняются в выделении необходимых свойств предмета и обозначение этого свойства словом. Дети путают наименования цветов, не анализируют предметы с помощью сенсорных эталонов, не выделяют признаки предметов, что необходимо для успешного образовательного процесса [7].

Так как зрительное восприятие детей с задержкой психического развития неполноценно и не предоставляет ребенку достаточного количества и качества информации об окружающем мире, у них появляются трудности в учебной деятельности.

Исходя из того, что у детей с ЗПР отмечается замедление восприятия сенсорной информации, для улучшения показателей восприятия, предварительно, нужно организовать определенные условия. В том числе: необходимо хорошее освещение помещения, в котором будет находиться ребёнок; не рекомендуется наличие вблизи подобных друг другу предметов восприятия; нежелательно располагать вещи или предметы под непривычным углом зрения. Во многом успех корректного развития зрительного восприятия зависит от используемых методов в образовательной деятельности.

Для лучшего развития сенсорного восприятия в учебном процессе принято использовать такие приёмы обучения, как словесный, наглядно-действенный, практический и игровой методы [5]. Использование данных приёмов позволяют добиться в работе с детьми, имеющие ЗПР, эффективности в изучении необходимого материала.

На современной стадии развития, информационные технологии являются легко доступными и широко распространенными, что позволяет использовать их в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Благодаря наглядности материала при использовании компьютерных технологий, информация в момент обучения усваивается лучше, так как в процессе задействованы различные каналы восприятия [5]. Новые информационные технологии (НИТ) в образовании – есть комплекс учебных и учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств в вычислительной технике, предназначенный для совершенствования форм и методов работы специалистов учреждений образования (педагогов, методистов, воспитателей), а также для образования (развитие, обучение, диагностика, коррекция) детей [7].

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации [3; 6].

ИКТ возможно использовать в любом виде обучения, как в школе с учителями, так и дома с родителями. Данную возможность даёт их разнообразие: мультимедийные презентации, кинофрагменты учебных фильмов, научно-популярные фильмы, мультимедийные приложения, обучающие интерактивные игры, графический планшет, электронные приложения к учебникам, различные программы для создания уроков, виртуальные

конструкторы, тренажеры, комплексные обучающие пакеты, поисковые системы, интернет. С помощью этих форм, материал для обучения станет более наглядным, что в дальнейшем облегчит его запоминание и усвоение [6].

Информационные компьютерные технологии являются новым средством для расширения возможности преподнесения информации младшим школьникам с ЗПР. С помощью информационных технологий возможно индивидуализировать обучение, повысить его эффективность, обеспечить интеграцию детей в современное общество, моделировать изучаемые явления, обеспечить самоконтроль учебной деятельности, усилить мотивацию в учёбе и развивать различные познавательные процессы. Педагоги могут использовать ИКТ на любом этапе образовательного процесса [4].

Использование ИКТ очень эффективно в работе с детьми, имеющие задержку психического развития, так как данный способ позволяет подобрать для ребёнка индивидуальные задания, подходящие его психофизическим особенностям. При использовании ИТ сенсорное восприятие детей обостряется, что ведёт к развитию отдельных свойств зрительного восприятия и к успешному результату коррекционной работы [3].

Одним из основных преимуществ использования ИТ в обучении детей с ЗПР является способность визуализации информации. Использование ИКТ поможет учителю сократить время на трансляцию материала, необходимого во время урока. Введение ИТ во все направления специального образования подчинено вопросу предельно возможному развитию ребёнка, преодолению уже имеющихся и предупреждению возможных новых отклонений в развитии. Благодаря ИКТ возможно индивидуализировать коррекционное обучение для ребёнка, задать определённый темп работы, порядок в обучении, и предложить ресурс самостоятельной результативной деятельности с поэтапной поддержкой. Для педагога важно социализировать ребёнка с ЗПР в обществе, и ИКТ позволяет решить этот вопрос [8].

Инновационные методы обучения обеспечивают активизацию самостоятельной деятельности учеников, в связи с открытостью и доступностью выбора подходящей программы обучения. Учебный процесс становится более лёгким, что положительно сказывается на развитии детей с ЗПР. Необходимую информацию можно получить без временных и пространственных ограничений, что способствует созданию необходимых условий для коррекционной работы. Организация обучения лиц с ЗПР на основе ИКТ позволяет активизировать компенсаторные механизмы обучающихся на основе сохранных видов восприятия с учетом принципа полисенсорного подхода к преодолению нарушений в развитии [3; 4; 5].

ИКТ возможно использовать в любом виде обучения, как в школе с учителями, так и дома с родителями. Данную возможность даёт их разнообразие: мультимедийные презентации, кинофрагменты учебных фильмов, научно-популярные фильмы, мультипликации, обучающие интерактивные игры, графический планшет, электронные приложения к учебникам, различные программы для создания уроков и др. С помощью этих форм, материал для обучения станет более наглядным, что в дальнейшем облегчит его запоминание и усвоение. Возможности мультимедиа активизируют психическое развитие ребёнка [3].

Можно выделить следующие варианты использования ИКТ в процессе развития зрительного восприятия детей с ЗПР [6]:

1) Программа Microsoft Office PowerPoint имеет большой функционал, благодаря чему её можно использовать в коррекционной работе по развитию зрительного восприятия, так как

она позволяет формировать предметные представления, сенсорные эталоны, развивать навыки ориентировки в пространстве, восприятие сюжетного изображения, аналитико-синтетическую деятельность и восприятие сложной формы, восприятие глубины пространства, зрительно-моторную координацию. К примеру, игру «сравни картинки» можно представить в виде мультимедийной презентации.

2) Различные детские порталы, где предоставлено огромное количество развивающих игр, например, «Солнышко» [www.solnet.ee](http://www.solnet.ee), «Чудо-юдо» [www.chudo-udo.info](http://www.chudo-udo.info), «Бибуша» [www.bibusha.ru](http://www.bibusha.ru).

3) Графические планшеты и дисплеи. В значительной мере, графические планшеты используются для проведения творческих занятий с ребёнком, но благодаря данному процессу происходит развитие пространственного восприятия, ориентирование на листе бумаги, восприятие цвета и формы. Нельзя не отметить то, что благодаря работе с графическим планшетом перед ребёнком открывается удивительный мир рисования, с помощью чего он может свободно выражать свои эмоции, чувства и идеи.

4) Развивающие детские видео на платформе «YouTube». На данной интернет-платформе существует большое количество видео-обучений, с помощью которых ребёнок может познавать окружающий мир и развивать все познавательные процессы, в том числе и зрительное восприятие.

5) Специализированные компьютерные программы. Примером может служить программа «Мир за твоим окном» – направлена на решение общеразвивающих задач для дошкольников и младших школьников, имеющие задержку психического развития.

Относительно новые средства специального обучения тесно связаны с традиционными и никак не могут их исключить. Они используются на конкретных этапах учебного процесса и имеют строго определённые функции. Очень важно точно определять роль и место информационно-коммуникационных технологий в общей системе образовательного процесса детей с ЗПР.

Таким образом, зрительное восприятие является важным психическим процессом познавательной деятельности. Младшие школьники с ЗПР имеют показатели его развития на уровне ниже возрастной нормы, что отрицательно сказывается на результатах образовательного процесса.

Использование ИКТ позволяет индивидуализировать процесс обучения, а его многочисленные варианты позволяют подобрать необходимые способы для развития отдельных свойств зрительного восприятия младших школьников с ЗПР и зрительного восприятия в целом.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баева, М. С. Методы обучения в педагогике / М. С. Баева. – Текст : непосредственный // Образовательный портал «Справочник». – Дата последнего обновления статьи: 01.07.2022. – URL: [https://spravochnick.ru/pedagogika/teoriya\\_obucheniya/metody\\_obucheniya\\_v\\_pedagogike/](https://spravochnick.ru/pedagogika/teoriya_obucheniya/metody_obucheniya_v_pedagogike/)

2. Детская практическая психология: учебник. – Текст : непосредственный / Под ред. проф. Т. Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.

3. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высш. педаг-х учеб. заведений / И. Г. Захарова – Текст : непосредственный. – М. : Академия, 2005. – 192 с.

4. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

5. Кукушкина, О. И. Применение информационных технологий в специальном образовании / О. И. Кукушкина // Специальное образование: состояние, перспективы развития. – Текст : непосредственный. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 32 с.

6. Лапшина, Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: Мат.-лы Всероссийск. научно-практич. конф., посвященной 90-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой (08 ноября 2019 г.). / Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. – С. 93-97.

7. Певзнер, М. С. Дети с отклонениями в развитии: Отграничение олигофрении от сходных состояний. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1966. – 256 с.

8. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию юбилею факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, 2021. С. 36-40.

УДК 371

*В. С. Васильева*

### **СЕТЕВАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ УСЛУГ ПО ОКАЗАНИЮ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЛЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ СЦЕНАРИЕВ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

*Аннотация.* В статье представлен анализ вопроса разработки сетевой модели организации предоставления услуг по оказанию психолого-педагогической, диагностической и консультативной родителям детей дошкольного возраста, с использованием методов диагностики ситуации в семье, условий развития ребенка и методического сопровождения для предупреждения негативных сценариев развития ребенка.

*Ключевые слова:* дети дошкольного возраста; условия развития ребенка; диагностика ситуации в семье; комплексное сопровождение семьи; негативные сценарии развития ребенка; методическое сопровождение; сетевая модель; многофункциональный центр комплексного сопровождения семьи.

## **A NETWORK MODEL FOR ORGANIZING THE PROVISION OF SERVICES TO PROVIDE COMPREHENSIVE ASSISTANCE TO PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN TO PREVENT NEGATIVE SCENARIOS FOR THE DEVELOPMENT OF THE CHILD**

*Abstract.* The article presents an analysis of the issue of developing a network model for organizing the provision of services for the provision of psychological, pedagogical, diagnostic and advisory services to parents of preschool children, using methods for diagnosing the situation in the family, the conditions for the development of the child and methodological support to prevent negative scenarios for the development of the child.

*Keywords:* preschool children; conditions for the development of the child; diagnosis of the situation in the family; comprehensive family support; negative scenarios for the development of the child; methodological support; network model; multifunctional center for comprehensive family support.

Современный этап социально-экономических изменений в России оказывает непосредственное влияние на формирование новых сценариев формирования и развития семейных отношений. Согласно исследованиям российских социологов (Л. С. Алексеева [1], М. А. Бутаева [2] и др.) для начала XXI века характерной тенденцией социального развития является значительный рост семейного неблагополучия и увеличение количества детей с возможными негативными сценариями развития. Нравственные проблемы общества усложняют систему ценностных отношений в семье, а педагогическая несостоятельность родителей снижает воспитательный потенциал семьи. Специалисты все чаще говорят о семьях «группы риска». Изучением данной проблемы занимались отечественные учёные С. А. Беличева [3], Г. С. Широкалова [4], О. С. Маметьева и Н. И. Кузьменко [5] и др.

«Группа риска» – это категория семей, которая в силу определенных условий своей жизни более других подвержена отрицательным влияниям со стороны общества. Основной причиной отнесения семей к категории «группы риска» являются сложные жизненные обстоятельства, семейное неблагополучие, рождение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Ситуацию семейного неблагополучия ученые (Т. М. Барсукова [6], С. А. Беличева [3], Ф. А. Мустаева [7] и др.) рассматривают как ситуацию затруднения либо невыполнимости семьёй в полной мере её главных функций и удовлетворения необходимых потребностей членов семьи. В зависимости от глубины нарушений в исполнении внутрисемейных функций можно говорить о риске перехода семьи в социально опасное положение. Особенностью таких семей является отрицательное, разрушительное влияние на формирование личности ребёнка и формирование негативных сценариев развития ребенка.

Исследователи единогласны во мнении, что эффективными мерами в деятельности субъектов при работе с семьями являются меры ранней профилактики. Чем раньше будет проведена диагностики ситуации в семье, выделены и проанализированы условия развития ребенка, тем успешнее будет организовано социальное сопровождение семей и минимизирован риск формирования и развития негативных сценариев развития ребенка.

В случае выявления причин риска формирования и развития негативных сценариев развития ребенка решение проблемы возможно в тесном сотрудничестве всех специалистов, в том числе специалистов, принимающих участие в функционировании Многофункционального центра комплексного сопровождения семьи в рамках сетевого взаимодействия.

Инновационный проект «Многофункциональный центр комплексного сопровождения семьи в рамках сетевого взаимодействия» включает в себя предоставление услуг психолого-педагогической, методической, диагностической консультационной помощи родителям (законным представителям) детей дошкольного возраста, с использованием методов диагностики ситуации в семье, условий развития ребенка и методического сопровождения для предупреждения негативных сценариев развития ребенка.

Под негативными сценариями развития ребенка («группа риска») понимается предупреждение нарушений психофизического развития ребенка (проявление ограниченных возможностей здоровья); развитие в семье трудной жизненной ситуации; развитие социально опасной ситуации в семье; проживание кризисных ситуаций в семье.

Реализация всех направлений деятельности системы организации предоставления услуг по оказанию психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям детей дошкольного возраста возможна только при развитии механизмов межведомственного взаимодействия и социального партнерства [8; 9; 10; 11].

Межведомственное взаимодействие обеспечивает необходимые общие условия для устойчивого функционирования системы помощи родителям детей дошкольного возраста для предупреждения негативных сценариев развития ребенка как социальной системы: комплексность, качество, своевременность и вариативность услуг [8].

Достиженные на основе всестороннего взаимодействия всех участников сетевой модели результаты позволяют говорить о достижении цели, сформулированной на начальных этапах проекта: разработка и реализация сетевой модели организации деятельности многофункционального центра комплексного сопровождения семьи детей дошкольного возраста, с использованием методов диагностики ситуации в семье, условий развития ребенка и методического сопровождения для предупреждения негативных сценариев развития ребенка.

Целевая аудитория:

- родители (законные представители) с детьми дошкольного возраста, не получающие услуги дошкольного образования в образовательной организации;
- специалисты учреждений дополнительного и высшего образования;
- педагоги дошкольных образовательных организаций;
- педагоги консультационных центров, оказывающих психолого-педагогическую, методическую и консультативную помощь родителям детей дошкольного возраста.

В течение периода реализации проекта была обеспечена организация предоставления услуг по оказанию психолого-педагогической, методической, диагностической и консультационной помощи (комплексного сопровождения) 50 родителям, воспитывающих детей дошкольного возраста, с целью апробации разработанных научно-методических материалов и сетевой модели взаимодействия. Разработан и реализован комплекс мероприятий, обеспечивающий комплексное сопровождение родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста, с целью предупреждения негативных сценариев развития ребенка.

Учитывая современные требования к разработке проектов с целью их дальнейшей апробации и внедрения в деятельность образовательных организаций определен и апробирован комплекс мероприятий в рамках реализации проекта, обеспечивающий его практико-ориентированную направленность [12; 13]:

1. формирование нормативных и организационно-методических условий системной деятельности по созданию и функционированию консультационного центра:

- формирование сетевой модели Многофункционального центра комплексного сопровождения семьи в рамках сетевого взаимодействия, оказывающего услуги по психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей дошкольного возраста, с целью предупреждения негативных сценариев развития ребенка;

- определение круга учреждений – партнеров, привлеченных к деятельности Многофункционального центра комплексного сопровождения семьи в рамках сетевого взаимодействия при реализации всех мероприятий проекта в полной мере способствует реализации цели и задач в свете требований государственной политики и нормативно-правовых документов Российской Федерации;

- проведение исследования по выявлению семей, воспитывающих детей дошкольного возраста, нуждающихся в услугах Многофункционального центра, оказывающего психолого-педагогическую, методическую и консультативную помощь родителям детей дошкольного возраста с целью предупреждения негативных сценариев развития ребенка. Формирование банка данных о семьях;

- проведение исследования по выявлению запроса семей, воспитывающих детей дошкольного возраста, нуждающихся в услугах Многофункционального центра, оказывающего психолого-педагогическую, методическую и консультативную помощь родителям детей дошкольного возраста, с целью предупреждения негативных сценариев развития ребенка. Формирование банка данных о запросах семьи;

- анализ кадровых условий, подбор специалистов для групповой и индивидуальной консультационной, диагностической работы, проведения психологических тренингов;

- заключение соглашений с учреждениями – партнерами, специалисты которых планируются привлекаться к деятельности Многофункционального центра комплексного сопровождения семьи в рамках сетевого взаимодействия;

- информирование родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста о возможностях получения услуг по оказанию квалифицированной психолого-педагогической, методической и консультативной помощи по вопросам развития и воспитания детей с использованием ресурсов учреждений партнеров;

- создание организационно-управленческих условий для проектирования деятельности Многофункционального центра комплексного сопровождения семьи, создания методической продукции для просвещения и консультирования родителей по актуальным вопросам воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста.

- проведение экспертизы методической продукции разработанной в рамках деятельности Многофункционального центра;

- проведение мониторинга реализации мероприятий проекта;

- создание и поддержка сетевого сообщества специалистов (педагогов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, специалистов системы социальной защиты и здравоохранения) оказывающих психолого-педагогическую, методическую и

консультативную помощь родителям;

- обеспечение качественной и доступной трансляции в информационно-телекоммуникационной сети «ИНТЕРНЕТ» разработанных и реализуемых участниками Многофункционального центра комплексного сопровождения семьи методических продуктов, а также организованных мастер-классов, тренингов;

- размещение на официальном сайте учреждения (Многофункционального центра) и партнеров Многофункционального центра комплексного сопровождения семьи разработанного кейса методических материалов по вопросам содержания консультационной деятельности в семье;

- размещение методических материалов на открытых информационных ресурсах;

- организация и проведение комплекса методических мероприятий проекта в различных формах;

- концептуализация эффективного опыта работы педагогов Многофункционального центра комплексного сопровождения семьи, оказывающих услуги по психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям, на основе результатов проведённого исследования. Описание лучших практик в формате практико-ориентированных материалов, которые педагоги могут использовать без значительных трансформаций;

- оценка качества услуг психолого-педагогической, методической и консультативной помощи, от общего числа обратившихся за получением услуги.

Учитывая, что разработка сетевой модели рассматривается в рамках устойчивого функционирования дошкольных образовательных организаций сформулированы предложения по совершенствованию нормативно-правовой базы (локальных актов), регламентирующей и регулирующей усовершенствованные механизмы функционирования Многофункционального центра, позволившие в дальнейшем апробировать их в условиях деятельности дошкольной образовательной организации с учетом современных требований.

Совершенствование нормативно-правовой базы дошкольной образовательной организации, реализующей сетевую модель организации предоставления услуг по оказанию психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям детей дошкольного возраста, с использованием методов диагностики ситуации в семье, условий развития ребенка и методического сопровождения для предупреждения негативных сценариев развития ребенка, обеспечивается исходя из следующих положений:

- утверждение Положения о Многофункциональном центре комплексного сопровождения семьи в рамках сетевого взаимодействия с учетом привлечения к его деятельности заинтересованных партнеров;

- утверждение Положения о Творческой группе по проектированию методической продукции для организации услуг консультационной, психолого-педагогической, диагностической помощи семьям, детей дошкольного возраста, разработанного с учетом индивидуальных возможностей конкретной дошкольной образовательной организации;

- утверждение Положения об экспертном совете, в функции которого входит экспертиза подготовленной участниками Многофункционального центра комплексного сопровождения методической продукции в рамках сетевого взаимодействия.

Рассматривая сетевую модель организации предоставления услуг по оказанию психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям детей дошкольного возраста, с использованием методов диагностики ситуации в семье, условий



развития ребенка и методического сопровождения для предупреждения негативных сценариев развития ребенка определяются партнеры, которые оптимально вписываются (включаются) в процесс реализации модели. При этом рассматриваемая модель является открытой, что позволяет включать в сетевую модель учреждения с учетом территориальной принадлежности и возможностей межведомственного взаимодействия конкретной дошкольной образовательной организации, высказавшей намерение внедрения в систему своей работы положение данного исследовательского проекта.

Дошкольная образовательная организация рассматривается в данной сетевой модели как системно-обрезающая организация, обеспечивающая функционирование сложной модели взаимодействия всех участников сетевого взаимодействия и обеспечивающая работу экспериментальной площадки консультативного центра. Практическая направленность этого проекта рассматривается в рамках предоставления услуг по оказанию психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям детей дошкольного возраста, с использованием методов диагностики ситуации в семье, условий развития ребенка и методического сопровождения для предупреждения негативных сценариев развития ребенка, а также повышению компетенции родителей в вопросах развития и воспитания детей [14; 15].

Дошкольное учреждение должно быть обеспечено достаточным количеством программно-методических комплексов и дидактических материалов: специальной литературой, дидактическими развивающими играми и игрушками, пакетом диагностических материалов для детей и родителей, комплексом развивающих программ для педагогов и специалистов, материалами из опыта реализации разных форм работы с родителями.

Соисполнителями, включающимися в процесс реализации сетевой модели, рассматриваются учреждения и организации в полной мере обеспечивающие комплексное сопровождение семьи и обеспечивающие подготовку и профессиональную переподготовку специалистов прижимающих участие в реализации сетевой модели.

- Учреждения дополнительного профессионального образования, институты переподготовки и повышения квалификации работников образования: научно-методическое сопровождение деятельности педагогов – участников деятельности Многофункционального центра комплексного сопровождения семьи в рамках сетевого взаимодействия, методическое сопровождение подготовки материалов консультаций, методических рекомендаций для родителей. Привлечение специалистов к проведению консультаций по актуальным проблемам развития детей дошкольного возраста, в том числе детей с ОВЗ, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально-опасном положении.

- Гуманитарно-педагогические университеты, педагогические институты: научно-методическое сопровождение деятельности педагогов-участников Многофункционального центра комплексного сопровождения семьи в рамках сетевого взаимодействия, методическое сопровождение подготовки материалов консультаций, методических рекомендаций для родителей; редактирование и рецензирование методических продуктов. Привлечение специалистов к проведению консультаций по актуальным проблемам развития детей дошкольного возраста, в том числе детей с ОВЗ, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально-опасном положении.

- Муниципальные учреждения «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»: оказание психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи детям дошкольного возраста, определение образовательного

маршрута ребенка в соответствии с его потребностями и возможностями, проведение экспертизы социально-психолого-педагогических условий развития, привлечение специалистов ЦППМСП к реализации мероприятий.

- Государственные учреждения здравоохранения «Детская городская клиническая поликлиника»: привлечение специалистов в реализации мероприятий проекта, консультирование родителей по вопросам здоровьесбережения.

- Управления социальной защиты населения: привлечение специалистов в реализации мероприятий проекта, проведение совместных мероприятий, консультирование родителей по социальным вопросам.

Учитывая социальную значимость проекта в процессе его разработки и апробации рассматривались предложения по его распространению с использованием сетевого взаимодействия и социального партнерства с другими образовательными организациями и иными заинтересованными лицами, включающие в себя следующие компоненты:

- привлечение специалистов Многофункционального центра комплексного сопровождения семьи в рамках сетевого взаимодействия к организации семинаров в рамках курсов повышения квалификации педагогов;

- организация муниципальных семинаров для специалистов, работающих с детьми дошкольного возраста, по освещению позитивного опыта деятельности Многофункционального центра комплексного сопровождения семьи в рамках сетевого взаимодействия;

- тиражирование методических материалов и представление информации о них в системе РИНЦ.

Содержательные характеристики системы деятельности Многофункционального центра сгруппированы вокруг нескольких направлений:

1. Создание, обеспечение и развитие комплекса условий для осуществления взаимодействия Многофункционального центра с различными организациями и ведомствами:

- правовая обоснованность партнерства, правила взаимодействия и взаимного контроля; разделение функций, ролей, действий и операций с организациями-партнерами;

- создание, поддержка функционирования и дальнейшее развитие единого информационного поля, освещающего процесс взаимодействия и социального партнерства;

- социально-психологические условия, способствующие превращению отдельных индивидов или группы индивидов в успешный субъект (взаимодействия и партнерств) совместной деятельности;

- наличие совместного проекта или общего плана как способа организации совместной деятельности;

- деятельность по поддержке и развитию социального партнерства.

2. Совместная информационно-просветительская деятельность, включающая обмен информацией и данными, размещение информации об организации-партнере, в том числе на сайте учреждения; распространение информационных материалов; проведение совместных просветительских мероприятий и акций; совместная деятельность по информированию и просвещению родителей, как на базе Многофункционального центра, так и на базе учреждений-партнеров и т.д.

3. Совместная деятельность по различным проблемам психологического, психолого-педагогического, социального и медицинского консультирования семей детей дошкольного возраста.

4. Совместная деятельность по выявлению нуждающихся детей и их семей в услугах Многофункционального центра, направление детей и их семей в центр.

5. Совместная деятельность по поддержке семьи и ребенка дошкольного возраста при переходе из системы Сетевой модели организации предоставления услуг в дошкольное учреждение.

6. Совместная деятельность по сопровождению семьи и ребенка для предупреждения негативных сценариев развития ребенка в дошкольной организации.

7. Совместные проекты по поддержке определенных групп детей-инвалидов, детей групп биологического и /или социального риска, а также их родителей или лиц их замещающих.

8. Совместные проекты по реализации индивидуального плана реабилитации ребенка-инвалида.

9. Совместные проекты по предоставлению юридической помощи и поддержке семей дошкольного возраста для предупреждения негативных сценариев развития ребенка.

10. Совместные проекты по организации групп социальной поддержки семей детей-инвалидов.

11. Совместная научно-методическая работа.

12. Профессиональная поддержка специалистов различных учреждений и ведомств, участвующих во взаимодействии и социальном партнерстве.

13. Совместная деятельность по изменению отношения социума к семье ребенка группы риска.

Разработанная сетевая модель организации предоставления услуг по оказанию психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям детей дошкольного возраста, с использованием методов диагностики ситуации в семье, условий развития ребенка и методического сопровождения, сформулированные научно-методические и психолого-педагогические механизмы её реализации в современной социально-экономической системе лежат в основе предупреждения негативных сценариев развития ребенка и повышения качества, комплексности, своевременности и вариативности услуг в сопровождении семьи в целом.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева, Л. С. Российская семья в условиях социальных рисков / Л. С. Алексеева // Отечественный журнал социальной работы. – 2011. – № 1. – С. 42-51.

2. Бутаева, М. А. Причины и угрозы кризиса семьи в современной России (философские аспекты) / М. А. Бутаева // Социальная политика и социология. – 2010. – № 2. – С. 63-67.

3. Беличева, С. А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска: межведомственный подход (пособие для социальных работников и педагогов): монография / С.А. Беличева. – М.: Изд-во Ред.-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2009. – 111 с.

4. Широкалова, Г. С. Семья из группы риска в повседневности бытия / Г. С. Широкалова // Семья: феноменология повседневности: коллективная монография. – Н. Новгород, 2016. – С. 61-77.

5. Маметьева, О. С. Семья «группы риска» как объект социальной работы /

О. С. Маметьева, Н.И. Кузьменко // Наука сегодня: сборник научных трудов по материалам междунаро. науч.-практ. конф.: в 4-х частях. – Научный центр «Диспут», 2015. – С. 106-108.

6. Барсукова, Т. М. Профилактика семейного неблагополучия на новом рубеже социальной работы / Т. М. Барсукова // Социальное обслуживание. – 2011. – № 9. – С. 37-39.

7. Мустаева, Ф. А. Социальные проблемы современной семьи / Ф.А. Мустаева // Социс. – 2009. – № 7. – С. 109-113.

8. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.08 2016 № 1839-р: извлечение из документа // Нормативные документы образовательного учреждения. – 2016. – № 1.

9. Малофеев, Н. Н. Ранняя помощь – приоритет современной коррекционной педагогики / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 7 – 11.

10. Разенкова, Ю. А. Об идеологических противоречиях в отечественной практике ранней помощи / Ю. А. Разенкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 4. – С.3-8.

11. Разенкова Ю. А. Базовые модели ранней помощи в региональном образовательном пространстве / Ю. А. Разенкова, С. С. Славин // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 2. – С. 3-12.

12. Управление качеством образования: практико–ориентированная монография и методическое пособие. Издание второе, переработанное и дополненное / Под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России. – 2006. – 448 с.

13. Ахлюстина, Е. В. Алгоритм реализации кейс-менеджмента в деятельности специалистов по сопровождению семей «группы риска» / Е. В. Ахлюстина, О. Г. Петушкова // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования: электронный сборник статей по материалам XIX студенческой междунар. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 216-224.

14. Vasilyeva, V. S. Case of Teachers' Communicative Competence Development Within the System of Methodological Work in the Context of Preschool Educational Establishments / V.S. Vasilyeva, E. Y. Nikitina // International Journal of Engineering & Technology. – Vol.7, No 4.38 (2108), Special Issue 38. – S. 619-627. – <https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/24634>.

15. Vasilyeva, V. S., Nikitina E. Y. Case of Teachers' Communicative Competence Development Within the System of Methodological Work in the Context of Preschool Educational Establishments / V. S. Vasilyeva, E. Y. Nikitina. – International Journal of Engineering & Technology. – 2018.

**УДК 371.927**

*Н. В. Волгапкина*

## **ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ КАК ОСНОВА ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ НА ПОСЛЕДУЮЩИХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ**

*Аннотация.* В статье представлен анализ литературы и собственный практический опыт работы с детьми дошкольного возраста с детским церебральным параличом по вопросу обучения воспитанников сюжетно-ролевой игре. Качество овладения игрой рассматривается

как важный показатель успешной социализации ребенка на последующих возрастных этапах и во многом определяется взаимодействием специалистов дошкольной образовательной организации и семьи.

*Ключевые слова:* детский церебральный паралич, сюжетно-ролевая игра, социализация, семья, дети дошкольного возраста.

*N. V. Volgapkina*

## **EDUCATING PRESCHOOLERS WITH CHILD CEREBRAL PALSY IN ROLE-PLAYING AS THE BASIS OF THEIR SOCIALIZATION AT SUBSEQUENT AGE STAGES**

*Abstract.* The article presents an analysis of the literature and own practical experience of working with preschool children with cerebral palsy on the issue of teaching pupils story-role play. The quality of mastery of the game is considered as an important indicator of the successful socialization of the child at subsequent age stages and is largely determined by the interaction of specialists of the preschool educational organization and the family.

*Keywords:* cerebral palsy, role-playing game, socialization, family, preschool children.

Современная социальная политика государства в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) делает акцент в приоритетах коррекционно-развивающего воздействия на период детства – особенно ранний и дошкольный возраст – рассматривая его как максимально эффективный с точки зрения возможности коррекции и компенсации нарушенного развития [7].

Дети с детским церебральным параличом (ДЦП) – одна из самых сложных и одновременно одна из самых многочисленных нозологических групп категории ОВЗ [3].

Структура дефекта при ДЦП такова, что затрагивает все стороны развития личности ребенка, максимально включенные в общепсихическое развитие (и поэтому его определяющие): это двигательное развитие, речевое развитие и познавательное развитие – часто давая основание для включения такого ребенка в группу детей с тяжелыми и множественными нарушениями [4].

Поэтому педагоги находятся в постоянном поиске эффективных методов и средств коррекционно-педагогического воздействия на детей дошкольного возраста с ДЦП для его организации на как можно более ранних этапах развития [9]. Однако до сих пор специалисты сходятся во мнении, что сюжетно-ролевая игра остается тем методом организации образовательного процесса, который способствует развитию психики ребенка и одновременно развивает движения тела и конечностей, организуя коррекционный эффект [2].

С одной стороны, игровая деятельность дошкольников с ДЦП характеризуется целым рядом особенностей. Отсутствие игрового процесса и предметной деятельности – типичное описание возможностей освоения сюжетно-ролевой игры в нормативные сроки детьми с ОВЗ вообще и дошкольниками с ДЦП в частности [4]. Многие дети со спастическими параличами не умеют играть в сюжетные, ролевые и другие сложные игры. Иногда полностью отсутствует целенаправленная предметная деятельность, хотя в двигательном отношении такие дети могли бы свободно пользоваться руками и могли бы брать игрушки и манипулировать ими еще в раннем возрасте. Однако, к 8–11 годам многие из этих детей не умели играть даже в простейшие игры они, в лучшем случае, брали игрушку в руки, стучали ею по столу, по своей

руке. Такая «игра» продолжалась по 25–30 мин с любым предметом. Свою «игру» дети никогда не сопровождали речью [8].

С другой стороны, при методически грамотном систематически организованном обучении сюжетно-ролевой игре, дети с параличами значительно продвигаются в ее освоении [5]. Динамику развития игровой деятельности у дошкольников с ДЦП изучала Н. В. Симонова. В ее исследовании состояние и динамика развития сюжетно-ролевой игры оценивались по следующим параметрам: наличие мотива, замысла сюжета игры, создание игровой ситуации и принятие на себя роли, овладение приемами реализации игрового действия, планирование, регулирование и соподчинение действий по ходу игры. Результаты исследования показали, что «целенаправленное обучение игровой деятельности с показом игровых действий и ситуаций изменяет характер игры, приводит к формированию устойчивых групп, играющих «рядом», либо к подгрупповым играм на основе индивидуальных и эмоционально-личностных предпочтений. Возникает эпизодическое общение между детьми в рамках игры. Дети начинают отображать последовательность сюжетных действий, формируется и обогащается отобразительная игра, процессуальные действия, возникает использование предметозаместителей. Под влиянием коррекционно-развивающей работы увеличивается продолжительность игры до 10-20 мин» [8].

Таким образом, в развитии игровой деятельности детей с ДЦП наблюдаются те же тенденции, что и при нормальном развитии. Но вместе с тем игру ребенка с ДЦП и ребенка без двигательной патологии нельзя отождествлять. У детей с ДЦП обнаруживается больший, чем при нормальном развитии, разброс уровней игры в одном возрастном диапазоне, неравномерная сформированность отдельных структурных компонентов игры внутри одного игрового уровня. Дети с ДЦП обнаруживают большую потребность в помощи взрослого в процессе овладения игрой, недостаточность мотивации к игровой деятельности, снижение активности и самостоятельности в игре.

Имея собственный значительный коррекционно-развивающий потенциал, игровая деятельность, может создать и хорошую базу для овладения детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата основами трудовой деятельности. Для этого необходимо перевести игровую деятельность ребенка в аспект профинформационной игры [5]. Профинформационная игра в данном случае направлена не столько на получение конечного результата, сколько на совершение самого процесса.

В дошкольном возрасте эта деятельность важна как средство разностороннего развития ребенка: обогащаются знания и представления ребенка об окружающем мире, о свойствах и качествах предметов, устанавливаются причинно-следственные связи и взаимоотношения, т.е. в рамках данного вида деятельности развиваются все познавательные психические процессы [8].

Труд является мощным источником нравственного развития. Трудовая деятельность обычно носит коллективный характер, и в ее процессе развиваются коммуникативные навыки детей, умение взаимодействовать, вырабатывать коллективное решение, распределять обязанности, совместно планировать деятельность и т.д. – те качества личности, которые составят в будущем основу социальной зрелости личности, а, значит, и основу его социализации.

Таким образом, включение дошкольника с ДЦП в игровую деятельность, формирование у него сюжетно-ролевой игры можно рассматривать как основу его социализации на последующих возрастных этапах.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.
2. Лаврова Г. Н. Реализуем ФГОС ДО: Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре: учеб.-метод. пособие / Г. Н. Лаврова, Г. В. Яковлева. – Текст : непосредственный. – Челябинск : Цицеро, 2015. – 241 с.
3. Лапшина, Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова. – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1 (109). – С. 100-108.
4. Лапшина, Л. М. Разработка методического обеспечения образовательного процесса детей с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина, В. А. Левченко. – Текст : непосредственный // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы: Мат-лы Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (06-07 февраля 2018 г.) / Отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, С. В. Рослякова. – Челябинск: Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2018. – С. 186-190.
5. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.
6. Малышева, С. Б. Тьюторование семьи, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. — Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 289-292.
7. Приказы. МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ ПРИКАЗ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (Режим доступа: 11.11.2022)
8. Симонова, Н. В. Психологические основы обучения детей с церебральным параличом : методические рекомендации – Текст : непосредственный / Н. В. Симонова ; М-во образования Московской обл., ГБОУ Педагогическая акад., Региональный центр дистанционного образования детей-инвалидов. – Москва : Педагогическая академия, 2012. – 27 с.
9. Tutoring in a family raising an infant with special health needs / Vasilyeva V. S., Druzhinina L.A., Lapshina L. M., Osipova L. B., Reznikova E. V. // Espacios. – 2018. – Т. 39. P. 32.

## **РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме развития мышления школьников с задержкой психического развития (ЗПР). С началом школьного обучения мышление выдвигается на первый план и становится в центр среди других высших психических функций. Несформированность полноценной мыслительной деятельности приводит к тому, что усваиваемые ребенком знания оказываются неполными, а порой и просто ошибочными. Это серьезно осложняет процесс обучения, снижает его эффективность, особенно у детей с ЗПР, у которых наблюдается отставание в наглядно-образном и словесно-логическим формам мышления.

*Ключевые слова:* задержка психического развития, мышление, развитие.

*V. V. Gilyeva*

*Scientific director – M. V. Ovchinnikov*

## **THE DEVELOPMENT OF THINKING IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

*Abstract.* The relevance of the chosen topic is confirmed by the fact that every child in the process of his mental development has one or another level of development of thinking, but the question of the degree of development is especially important in children with mental retardation (MR). The development of thinking at school age is given a special role. With the beginning of schooling, thinking comes to the fore and becomes the center among other higher mental functions. The lack of formation of a full-fledged mental activity leads to the fact that the knowledge acquired by the child turns out to be incomplete, and sometimes erroneous. This complicates the learning process, reduces its effectiveness, especially in children with mental retardation, who have a lag in visual-figurative and verbal-logical forms of thinking.

*Keywords:* mental retardation, thinking, development.

Мышление – психический процесс отражения действительности, которая возникает, развивается и формируется в обществе, тогда, когда человек находится в определенной социальной среде.

Все предметы и явления, которые нас окружают, могут обладать различными свойствами, которые мы познаем через ощущение и восприятие. Мы можем ощущать форму, размер, температуру, размещение предмета в пространстве, мы можем воспринимать цвет, контрастность и даже звук. Распознать полноту явлений нам помогают анализаторы, через них мы можем получить информацию о предмете и явлении опосредованным способом или посредством мышления.



По словам Ж. Пиаже: «Мышление является видом умственной деятельности, который заключается в определении сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними» [9].

Мышление – это процесс поиска новых знаний, которые отражаются в нашем сознании в результате анализа и синтеза. Используя мыслительные процессы, человек может определить не только назначение предмета или явления, но и проследить их взаимосвязь [2].

Как показывает практика, мышление, как отдельный психический процесс, существовать не может, оно всегда присутствует в других познавательных процессах: во внимании, восприятии, воображении, речи и т.д. Эти процессы связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития.

Образное мышление – это вид мыслительного процесса, при котором воссоздаются, преобразовываются образы непосредственно из памяти или воображения.

Наглядно-образное мышление – совокупность способов и процессов образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих её предметов.

Наглядно-действенное мышление – это особый вид мышления, в процессе которого человек работает с практическими действиями или предметами, используя наглядно воспринимаемую ситуацию [3].

Логическое мышление – это тип мышления, процесс мыслительной деятельности, который осуществляется с помощью логических операций, оперирующийся системой понятий. По уровню развития логическое мышление является высшим видом мышления. Оно формируется на протяжении длительного возрастного периода [7].

Младший школьный возраст имеет исключительно важное значение для развития психики и личности ребёнка.

В школьном возрасте ребёнок переходит от импульсивного, ситуативного поведения к личностному, опосредованному каким-то представлением. Образ поведения и образ результата действия становится его регулятором и выступает как образец. Это ярко проявляется в рисовании и конструировании: от спонтанных действий и подражания готовым образцам дети переходят к воплощению собственных замыслов [2].

Младший школьный возраст – период наиболее интенсивного развития познавательной сферы ребёнка. Исследования классиков вопроса и последнего времени подтверждают, что развитие любого вида мышления, а особенно логического развивается во время всего онтогенеза, то есть индивидуального развития ребёнка, и, поэтому развитие мышления и логики у детей младшего школьного возраста особо значима. И для правильного развития логического мышления были разработаны и продуманы в соответствии возраста ребёнка специальные логические игры и приемы [8].

При наличии умений правильно делать вывод, умение выделять единый смысл предложенного произведения, например, сказки или рассказа, и самостоятельно находить различные пути решения тех или иных задач, все это благоприятно влияет и дает основу для развития логического мышления ребёнка. Именно поэтому развитие мышления в младшем школьном возрасте занимает важное место среди других психических функций [6]. Но в отличие от других психических процессов, мышление всегда позволяет формулировать теоретические или практические выводы, решая проблемную ситуацию. Именно на этом этапе у некоторых детей процесс психического развития приостанавливается, у ребёнка может быть нарушен процесс восприятия, ребёнок может плохо концентрироваться, плохо усваивать

общеобразовательную программу, что влечет за собой нарушение мыслительной деятельности. Специалисты комплекс таких нарушений характеризуют как задержка психического развития [4].

Данная категория детей ЗПР входят в большую группу детей с ограниченными возможностями здоровья [5].

В психологической литературе достаточно широко рассматриваются особенности познавательной сферы детей с ЗПР. Исследователи клиники задержки психического развития (Н. Л. Блинова, В. В. Лебединский В. И. Лубовский, Л. И. Переслени и др.) отмечают, что у рассматриваемой категории детей есть недостатки в мыслительной деятельности. Это отчетливо проявляется в трудностях, которые испытывают дети данной категории в процессе решения арифметических задач, овладении навыками письма и чтения, усвоении грамматических правил и т. д. Отставание характеризуется недостаточно высоким уровнем сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса (Т. А. Фотекова, Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени) [6]. Способность выполнять эти операции – одна из существенных предпосылок овладения необходимыми формами логического мышления, без которых невозможно усвоение знаний в процессе школьного обучения [5].

Умение анализировать предметы и явления окружающей действительности – одна из важнейших сторон процесса познания. Большое значение этому умению придается в исследованиях Л. В. Занкова с сотрудниками. Одним из показателей умственного развития автор считает «анализирующее наблюдение» – сложную деятельность, при которой «мыслительные процессы непосредственно опираются на чувственное познание действительности и представляют собой лишь первоначальный анализ и синтез данных чувственного опыта» [12].

Такая мыслительная операция как анализ, у детей с ЗПР характеризуется меньшей полнотой и недостаточной тонкостью. Т. А. Власова в своих исследованиях приводит пример описания рисунка школьником с задержкой психического развития и школьником нормально развивающегося. В результате было выявлено, что дети с задержкой развития выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормальные сверстники. Деятельность детей с ЗПР при анализе зрительно воспринимаемых объектов недостаточно целенаправленна: выделение признаков ведется чаще всего хаотично, бессистемно. В рассуждениях детей отмечалась непланованность и бессистемность анализа [1]. Возникают трудности при изучении процесса обобщения. Недостаточный уровень сформированности операции обобщения у детей с задержкой развития отчетливо проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности. Здесь проявляется трудность усвоения ими специальных терминов. Это относится и к видовым понятиям. В некоторых случаях дети с ЗПР хорошо знают объект, но не могут вспомнить его название. В общем виде можно сказать, что родовые понятия у детей с ЗПР носят диффузный, плохо дифференцированный характер [6].

Особенно большие трудности испытывают дети с ЗПР при необходимости включать один и тот же объект в разные системы обобщений, отражающие сложные и многообразные взаимосвязи между явлениями реальной действительности. При этом они допускают весьма характерную ошибку. Найденный во время решения конкретной задачи принцип дети переносят в несоответствующие ему условия. В данном случае отчетливо проявляются две особенности, характерные для очень многих детей с ЗПР: недостаточная гибкость мышления,

склонность к стереотипным, шаблонным способам решения и неправомерная актуализация имеющихся знаний [1]. Т. В. Егорова в своих исследованиях так же отмечает, что процесс образования обобщений у таких школьников весьма специфичен. Это проявилось, прежде всего, в несоответствии уровней развития интуитивно-практического и словесно-логического обобщений. Школьники столкнулись с трудностями при выполнении заданий, когда один и тот же объект следовало включить в разные системы обобщений, отражающих сложные взаимосвязи между явлениями реальной действительности. У школьников обнаружилась некая инертность мышления, склонность к шаблонным, стереотипным действиям [3].

Включение школьника с ЗПР в инклюзивное обучение создает ситуацию, при которой он попадает в условия регулярной демонстрации образца рассуждения, анализа, классификации. Поэтому оно рассматривается как приоритетное направления оказания образовательных услуг обучающимся с задержкой психического развития.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Л. Н. Блинова. – Текст : непосредственный. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001.

2. Гусев, Д. А. Краткий курс логики: искусство правильного мышления / Д. А. Гусев – Текст : непосредственный. – М. : изд-во НЦ ЭНАС, 2003.

3. Колотилова, У. В. Педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья на второй ступени получения образования в условиях интегрированного обучения / У. В. Колотилова – Текст : непосредственный // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: в 2-х ч. / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос.гуманитар.-пед. ун-т. — Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. – Ч. 1. – С. 339-343.

4. Коробинцева, М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития: учеб.-метод. пособие для высш. учеб. завед. / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 94 с.

5. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.) – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

6. Лубовский, В. И. Задержка психического развития / В. И. Лубовский – Текст : непосредственный – М. : Просвещение, 1989.

7. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления / Л. Ф. Обухова – Текст : непосредственный — М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2008.

8. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, 2021. – С. 36-40.

9. Фотекова, Т. А. Развитие высших психических функций в школьном возрасте / Т. А. Фотекова – Текст : непосредственный. – Абакан, 2001.

УДК 371.921

*А. А. Гнездилова*

*Научный руководитель – Л. М. Лапина*

### **КОРРЕКЦИЯ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ**

*Аннотация:* в статье представлен собственный теоретический и практический опыт изучения возможности коррекции внимания старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. На примере детей с нарушением интеллекта был показан коррекционный потенциал использования нетрадиционных техник рисования (рисование жидким акрилом) в устранении недостатков отдельных свойств внимания детей указанного контингента. Данная работа педагога описана с типологией видов заданий при рисовании жидким акрилом для развития каждого из отдельных свойств внимания в рамках инклюзивного образования и сопровождения в изобразительной совместной деятельности с ребёнком.

*Ключевые слова:* дети старшего дошкольного возраста, инклюзивное образование, сопровождение, нарушение интеллекта, изобразительная деятельность, коррекционно-развивающая работа, нетрадиционные техники рисования, внимание.

*А. А. Gnezdilova*

*Scientific adviser – L. M. Lapshina*

### **ADJUSTING THE ATTENTION OF CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH IMPAIRED INTELLIGENCE THROUGH THE USE OF UNCONVENTIONAL DRAWING TECHNIQUES AS PART OF INCLUSIVE EDUCATION AND SUPPORT**

*Abstract.* The article presents its own theoretical and practical experience of studying the possibility of correcting the attention of senior preschool children with disabilities. On an example of children with an intellectual disability the corrective potential of the use of non-traditional drawing techniques (drawing with liquid acrylic) in eliminating the defects of certain properties of the attention of children in this contingent has been shown. This work of the teacher is described with the typology of types of tasks in drawing with liquid acrylic for the development of each of the individual properties of attention and support in pictorial joint activity with the child.

*Keywords:* children of the senior preschool age, inclusive education, support, intellectual disability, visual activity, corrective and developing work, non-traditional drawing techniques, attention.

Отечественная система образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в период активного внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (Стандарт) не только резко изменила требования к уровню и качеству психического развития ребенка, уровню развития его компетенций [2]. Сегодня система в качестве приоритетного варианта оказания образовательных услуг рассматривает инклюзивное образование [8].

Эти два факта активизируют вопросы более детального изучения такого базового психического процесса как внимание, без качественного развития которого усвоение знаний, определенных Стандартом, особенно в условиях инклюзивного образования, значительно затруднено. Данная проблема еще больше актуализируется, когда речь идет о детях с нарушением интеллекта, у которых все познавательные процессы, в том числе и внимание, имеют недостаточный уровень развития из-за тотального органического поражения коры больших полушарий центральной нервной системы [3].

Внимание – это базовый психический процесс, который является условием успешного осуществления любой деятельности дошкольников. В современной психологии данный психический процесс в основном характеризуют через такие свойства как: устойчивость, концентрацию, объем, распределение, переключение, что позволяет предположить зависимость качества его целостного развития от качества развития отдельных его свойств [1].

Внимание детей с нарушением интеллекта неустойчивое; на протяжении длительного времени ребенок не может сконцентрироваться на чем-либо, а сконцентрировавшись, также быстро и легко отвлекается; объем внимания такого ребенка ограничивается 1–2 объектами. Эти данные, а также результаты собственного наблюдения за детьми с нарушением интеллекта в ходе различных видов деятельности, свидетельствуют о низком уровне развития внимания и о необходимости его коррекции [6].

Поэтому есть необходимость в оказании ребёнку пошаговой помощи, в сопровождении ребёнка в процессе какой-либо деятельности, что может быть эффективно реализовано в условия инклюзивного образования [8].

Успешному функционированию инклюзивной образовательной среды способствуют следующие условия, на которые указывают специалисты-практики [7]:

1. Необходимы взаимные усилия со стороны особого ребенка и группы по обоюдному изменению и сближению в процессе совместной жизни, деятельности, образования.

2. Инклюзия предполагает определенные требования к пространственно-временной общности, в которую включается ребенок с особыми образовательными потребностями: не любая общность готова и способна к социальной ответственности за результат инклюзии.

3. Учреждение, в котором обучаются дети с особыми образовательными потребностями, должно заботиться о создании условий для инклюзии, социальной интеграции своих воспитанников в разные сферы жизни – досуговые, правовые, образовательные и другие.

4. Успешность инклюзии в определенных социальных общностях зависит от их способности выстроить соответствующую социальную сеть, включающую более крупные общности в разных местах пребывания и жизни особого ребенка.

5. Социальное сближение ребенка с особыми образовательными потребностями и обычных детей не означает пренебрежение индивидуальными, сущностными особенностями участников процесса инклюзии. Здесь важно сохранение своеобразия, уникальности, различия каждого [8].

В настоящее время педагоги-практики находятся в активном поиске эффективных форм и методов коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением интеллекта и реализации потенциальных возможностей каждого ребенка. Одним из таких возможных направлений организации коррекционной работы с детьми является изобразительная деятельность – первый продуктивный вид деятельности, имеющий значительный коррекционно-развивающий потенциал [2]. С помощью изобразительной деятельности ребенок выражает свои впечатления об окружающем мире, отображает эти впечатления на бумаге и других материалах. По мнению нейрофизиологов, детская изобразительная деятельность способствует согласованности межполушарного взаимодействия, что позволяет рассматривать ее коррекционный потенциал на глубоком, биологическом уровне [4].

Также в рамках инклюзивного образования педагог может организовать образовательную деятельность так, чтобы сверстники могли также помочь детям с нарушением интеллекта [6].

Для психологов важна связь рисования с мышлением и речью. Осознание окружающего происходит у детей быстрее, чем накопление слов и ассоциаций, и изобразительная деятельность дает ребёнку возможность в образной форме выразить то, что он знает и переживает, несмотря на нехватку слов. Дети, как правило, рисуют не предмет, а свое обобщенное знание о нем, обозначая индивидуальные черты лишь символическими признаками. Недаром Л. С. Выготский назвал детское рисование «графической речью» [2].

Потенциальные возможности развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта достаточны, однако традиционными средствами обучения и воспитания они раскрываются в неполной мере. Специально организованная изобразительная деятельность с использованием инновационных техник и методик имеет значительно большие возможности не только для коррекции имеющихся у детей этих категорий вторичных отклонений, но и для стимуляции их психического и социального развития в целом [3].

Считается, что рисование дошкольников с нарушением интеллекта беднее по содержанию и хуже по технике, чем рисование их нормативно развивающихся ровесников. Однако последние психолого-педагогические исследования по проблеме выявили много характерных черт в рисунках умственно отсталых детей, делающих их не только диагностичными, а также установили ряд более важных особенностей в этой области, демонстрирующих значительный потенциал самого рисования [9].

В процессе изобразительной деятельности, необходимо контролировать действия ребёнка в момент рисования, тем самым удерживая его внимание. Педагог берёт руку ребёнка в свою руку и выполняет определённые действия с кисточкой или любым другим материалом для рисования. Так как у детей с нарушением интеллекта отсутствует интерес к познавательной деятельности, не так просто заинтересовать ребёнка чем-либо, поэтому все действия педагог выполняем вместе с ребёнком, под его контролем [2].

В условиях инклюзивного образования у детей с нарушением интеллекта есть возможность общения со сверстниками с нормотипичным развитием, которые в процессе обучения могут так же, как и педагог, в чём-то помочь детям с нарушением интеллекта [6].

Таким образом, изобразительная деятельность характеризуется большим

коррекционным потенциалом как в развитии ребенка в целом, так и в развитии отдельных параметров его психики, в частности, внимания.

Однако для развития внимания детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, в соответствии с требованиями современной системы оказания образовательных услуг лицам с ограниченными возможностями здоровья, на занятии можно использовать не только стандартные приемы, но и нетрадиционные техники рисования.

В настоящее время среди нетрадиционных техник рисования особый интерес у дефектологов вызывает рисование в технике fluid art, т.е. рисование жидким акрилом [9].

Жидкий акрил – это техника рисования жидкой краской на плотной поверхности, в процессе которого получается красивый абстрактный рисунок. Подобный вид абстрактного искусства способен вызывать неповторимые яркие образы, несущие в себе гармонию и хаос, целостность и деструкцию.

Работа с жидким акрилом не несет сложности даже для дошкольников с нарушением интеллекта и очень интересна, что может указывать на ее большой коррекционный потенциал. Уникальность жидкого акрила состоит в том, что при сочетании красок одних и тех же цветов всегда получаются разные абстрактные рисунки, не похожие друг на друга. Данная техника рисования позволяет ребенку раскрыться, заглянуть в себя, поверить в свои способности и найти в себе «неповторимого художника». Также такая техника рисования придает уверенности ребенку в себе и в той деятельности, в которой – при использовании только стандартных методов – он часто бывает неуспешен. Техника жидкого акрила проста в применении и положительно влияет на настроение детей.

Работа с жидким акрилом несет в себе терапевтический характер за счет эффекта жидкой составляющей краски и ее переливания в ходе работы. Можно отметить, что подобные манипуляции успокаивают и оставляют положительное впечатление от работы. Такая деятельность также выполняет основную и необходимую функцию в работе с детьми – они концентрируются, сосредотачиваются и могут удерживать внимание на нескольких объектах при взаимодействии с краской и в ходе манипуляций с ней.

По ходу работы педагог контролирует действия ребёнка и следует определённой инструкции в процессе работы с краской (как ей пользоваться и как применить её коррекционный потенциал) [9].

Таким образом, такая нетрадиционная техника рисования как рисование жидким акрилом имеют большой коррекционный потенциал в работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта по развитию внимания и отдельных его свойств. Большую помощь и поддержку в процессе изобразительной деятельности (и не только) имеет сопровождение педагога в процессе образовательной деятельности. Дети с нарушением интеллекта без контроля и инструкции просто не смогут правильно использовать такую нетрадиционную технику рисования, как жидкий акрил. Поэтому для достижения эффективного результата и реализации коррекционного потенциала жидкого акрила есть необходимость сопровождения педагогом ребёнка с нарушением интеллекта и включение его в условия инклюзивного образования.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баскакова, И. И. Внимание дошкольника, методы изучения и развития / И. И. Баскакова. – Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО

«МОДЭК», 2005. – 164 с. – ISBN 5-87224-093-7. – Текст : непосредственный

2. Доронова, Т. Н. Художественное творчество детей 2-8 лет / Т. Н. Доронова. – Москва: Просвещение, 2017. – 192 с. – 978-5-09-046409-3. – Текст : непосредственный

3. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва: Гуманитар. изд. центр «Владос», 2005. – 207 с.

4. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: Мат.-лы II Междунар. научно-практич. конф. (08-11 октября 2008 г.). Т.2 / под ред. Д. З. Шибковой. — Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2008. – С. 183-186.

5. Лаут Герхард, В. Нарушения внимания у детей / В. Лаут Герхард. – Москва: Академия, 2008. – 364 с. – ISBN 978-5-7695-2790-6. – Текст : непосредственный.

6. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

7. Малышева, С. Б. Тьютирование семьи, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 289-292.

8. Мулатова, Н. А. Инклюзивное образование детей с нарушением интеллекта / Н. А. Мулатова, Н. Н. Рябенченко. – Текст : электронный // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 4-2. – С. 259-261; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9780> (дата обращения: 10.11.2022).

9. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support / V. S. Tsilitskii, E. A. Stolbova, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: International Scientific Conference dedicated to the 80th anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich. – Grozny: Kh. I. Ibragimov Complex Research Institute, 2020. – P. 2554-2560.

**УДК 371.927**

*Е. Н. Головач*

*Научный руководитель – Л. М. Лапшина*

## **СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕНИЕМ ПО СЛУХУ И БЕЗ, ПРИ ПОМОЩИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ НАСТОЛЬНО-ПЕЧАТНЫХ ИГР**

*Аннотация.* В статье раскрывается понятие социально-коммуникативного развития как процесса, в результате которого устанавливается и поддерживаются в дальнейшем



необходимые контакты с людьми и окружающим миром между лиц с ограничением по слуху и без каких-либо ограничений. Инструментом социально-коммуникативного развития может стать использование дидактических настольно-печатных игр. В статье представлен пример описания такой игры.

*Ключевые слова:* русский жестовый язык, социально-коммуникативная деятельность лиц, игра, настольно-печатная игра.

*E. N. Golovach,  
Scientific adviser – L. M. Lapshina*

## **SOCIAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF PERSONS WITH AND WITHOUT HEARING DISABILITIES, THROUGH THE USE OF DIDACTIC BOARD-PRINTED GAMES**

*Abstract.* The article reveals the concept of social and communicative development as a process, as a result of which the necessary contacts with people and the surrounding world are established and maintained in the future between persons with hearing disabilities and without. The tool of social and communicative development is the use of didactic board-printed games and the disclosure of this concept. It is concluded that the creation of board-printed games for the study of RYE will have an impact on the gaming activity of people.

*Keywords:* russian sign language, social and communicative activity of persons, game, board-printed game.

Актуальность изучения социально-коммуникативной деятельности лиц с ограничением по слуху и без каких-либо ограничений можно рассматривать через использование дидактических настольно-печатных игр [1]. Это определяется значимостью коммуникативных навыков для социального развития человека и тем, что представляют собой способность взаимодействия одного человека с другими, правильно интерпретируя получаемую информацию и передавая её [6]. При изучении процесса коммуникации важно учитывать относительную закрытость сообщества глухих. Поэтому лица, не имеющие ограничений должны в этом процессе не только проявлять инициативу, но и использовать в качестве начальной формы взаимодействия и обучения общедоступные формы и методы, например, игру [5].

Игра является в этом плане очень интересным видом деятельности, т.к. готовит человека к самостоятельной жизни. Даёт шанс учиться и активно приобретать на практике новые навыки. В изучаемом аспекте интересно рассмотреть возможность использования игры для организации общения лиц с ограничением по слуху и без каких-либо ограничений для уничтожения барьеров в общении, в частности через разработку и использования дидактических настольно-печатных игр по изучению русского жестового языка (РЖЯ) [7].

Практическая значимость такой работы будет заключаться в том, что изложенный материал, позволяет в педагогическом плане проанализировать востребованность игр по изучению РЖЯ, которые дают возможность рассматривать в качестве метода для уничтожения барьеров коммуникации и развития коммуникативных навыков у обеих категорий взаимодействующих [4].

Социально-коммуникативное развитие детей является серьезной проблемой

педагогике. Актуальность данного вопроса возрастает с каждым годом. Её целью является приобщение к социокультурным нормам и традициям общества. Дети с нарушениями слуха не могут общаться на равных в широком социуме, пока они не овладеют определёнными навыками, которые необходимы для коммуникации. Поэтому работой по развитию коммуникации со всеми, кто имеет трудности традиционного устного высказывания, должен быть пронизан весь образовательный процесс: как учебные занятия [2], так и специальные коррекционные [4].

Есть устоявшееся мнение в обществе, что любой иностранный язык легче изучается, когда человек общается с носителем языка. Так работают и с детьми, у которых есть инвалидность по слуху. Когда такой ребенок постоянно находится в среде, где происходит общение со слышащими людьми, он приобретает навыки, которых ему раньше не хватало. То же самое произойдет и в обратной ситуации: если поместить слышащего ребёнка в среду, где находятся дети с разными уровнями нарушения по слуху, его коммуникативные навыки станут шире [3]. Так ребёнок станет понимать РЖЯ и сможет с помощью него общаться, взаимодействовать со слабослышащими партнерами.

В XXI веке мировое сообщество выходит на новый уровень взаимодействия с лицами, имеющими инвалидность, в частности, нарушения слуха. Всероссийское общество глухих становится открытым к обществу. Всё чаще на улицах города или в общественных местах можно встретить людей со слуховым аппаратом или кохлеарным имплантом. И люди, владеющие разными видами коммуникации, начинают взаимодействовать между собой [7].

Это актуализирует проблему инициации развития коммуникативных умений между лицами с нарушениями слуха и без каких-либо ограничений с детского возраста, чтобы в дальнейшем общаться на равных со всеми, без каких-либо ограничений.

Сегодня существует множество вариантов для развития социализации между слабослышащими и людьми без ограничений. Одними из них являются различного рода творческие коллективы, проекты и курсы; такие как: Уникальный театр профессиональных не слышащих актеров «НЕДОСЛОВ»; Инклюзивный хореографический коллектив – Soda; Коллектив жестовой песни – Magic Touch; Курс русского жестового языка «Говорим без слов» и многие другие. Данные проекты представлены как пример популяризации РЖЯ. Описываемый в данной работе проект – это социально-коммуникативное развитие лиц с ограничением по слуху и без каких-либо ограничений при помощи использования дидактических настольно-печатных игр по изучению РЖЯ. Примером игрового пособия может служить следующая игра – «Просто дактиль».

Принцип игры: поиск одинаковой буквы из русской дактильной азбуки на двух карточках. В любых двух карточках «Просто дактиль» всегда совпадает одно изображение среди восьми представленных. Цель игры: игроку нужно быстро и правильно назвать букву из дактильного алфавита.

Правила игры: Выигрывает тот, кто первый избавился от всех карт, назвал одинаковую букву из дактильной азбуки, совпадающую на двух карточках, громко её произнес и затем сбросить к карточкам в середине круга.

Правило «Дактиль!»: игрок обязан предупредить, что у него осталась последняя карта. Выкладывая предпоследнюю карту (пока он её ещё не отпустил к картам в середине круга), игрок должен успеть сказать: «Дактиль!». Если игрок этого не делает, кто-то из других игроков могут заметить это и сказать: «Дактиль!». Другие игроки должны успеть это сделать от момента отпускания игроком своей предпоследней карты до начала хода следующего игрока.

За забывчивость игрок, вовремя не сказавший: «Дактиль!», берёт из колоды две карты.

Правило «Мафия»: игроки не имеют права скрывать количество карт в руке или прятать их от других игроков.

Таким образом, теоретически обоснована целесообразность использования дидактических настольно-печатных игр по изучению РЖЯ для организации общения лиц с ограничением по слуху и без каких-либо ограничений для уничтожения барьеров в общении. Осталось эти теоретические основы реализовать на практике.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Григорьева, М. В. Развитие коммуникативных умений у детей в сценической деятельности / М. В. Григорьева. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2003. – №10. – С. 103-106.

2. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.) – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

3. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: Мат.-лы VII Междунар. научно-практич. конф. (11-13 октября 2018 г.). – Т.2 / под. ред. Д. З. Шибковой, П.А. Байгужина — Челябинск: Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2018. – С. 282-283.

4. Лапшина, Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1 (109). – С. 100-108.

5. Хайкина, М. А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 153-156.

6. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 189-192.

7. Шамсутдинова, Ю. Ф. Коммуникация с участием слышащих и глухих/слабослышащих людей: потенциал социальных медиа / Ю. Ф. Шамсутдинова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского Университета. Серия 10. Журналистика. – 2020.

УДК 376.4

*Е. Н. Гольцова*  
*Научный руководитель – И. В. Лапчинская*

### **ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

*Аннотация.* В статье проведен анализ категорий «отношение», «общение», «межличностные отношения». Автором дается обоснование актуальности изучения проблемы построения младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью межличностных отношений, а также выявлены основные особенности построения межличностных отношений младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью.

*Ключевые слова:* межличностные отношения, характер, социальная адаптация, общение, младшие школьники, интеллектуальная недостаточность.

*Е. N. Goltsova*  
*Scientific adviser – I. V. Lapchinskaya*

### **FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

*Abstract.* The article analyzes the categories «attitude», «communication», «interpersonal relations». The author substantiates the relevance of studying the problem of building interpersonal relationships by younger schoolchildren with intellectual insufficiency, as well as identifies the main features of building interpersonal relationships by younger schoolchildren with intellectual insufficiency.

*Keywords:* interpersonal relationships, character, social adaptation, communication, primary school students, intellectual disability.

Проблема формирования межличностных отношений умственно отсталых школьников требует разработки новых структурных составляющих и совершенствования системы коррекционной работы, а также методов исследования личности в контексте ее общения с другими людьми. В процессе межличностного общения формируются человеческие отношения, которые создают основу и условие взаимодействия людей во всех сферах жизнедеятельности.

С позиции Г. М. Андреевой, межличностные отношения – это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей.

Большой вклад в проблему формирования личности ребенка с нарушением интеллекта внес Л. С. Выготский. Им определены сущность, природа дефекта и пути коррекции личности. Лев Семёнович утверждает, что первичные недостатки имеют биологическую, органическую природу, вторичные недостатки социальны. Они продукт положения, которое занимает

ребенок в микросоциуме, результат отношения к ребенку и обстановки вокруг него. Прежде всего, это относится к семье [1].

Изучением межличностных отношений детей младшего возраста также занимались В. А. Соснин и Е. А. Красникова. Они считали, что динамика развития этих отношений проходит несколько этапов (стадий): знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения. Процесс ослабления межличностных отношений имеет динамику перехода от дружеских к товарищеским, приятельским и затем идет прекращение отношений [2].

Для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью успешность межличностных отношений также тесно связана с проблемой их социальной адаптации как внутри коллектива, так и вне коллектива.

Они оказываются неспособными самостоятельно войти в сферу социальных отношений и овладеть навыками межличностного взаимодействия, что часто приводит к усугублению их психологического состояния [4].

Дети, которые имеют нарушения интеллекта, сталкиваются с проблемами взаимоотношения с взрослыми и сверстниками, поскольку общение требует вербализации. Так как детей смущает их дефект, они стараются избежать контакта. При таком обстоятельстве дела необходимо большое внимание уделить личностным особенностям, то есть оценить готовность каждого ребенка к контактам и взаимодействию с другими детьми и взрослыми. Поскольку нарушение интеллекта дает отпечаток на личностное поведение при взаимоотношении то отклонение от нормы у таких школьников проявляется, на уроках, в игровой, бытовой и прочей деятельности.

В процессе взаимоотношений между собой некоторые дети обнаруживают повышенную возбудимость. Такие дети слишком подвижны и трудноуправляемы. А иные, наоборот проявляют вялость, апатию. Они не проявляют интереса к играм, к чтению и слушанию детских книжек. Среди таких детей встречаются ребяташки с навязчивым чувством страха, чересчур впечатлительные, склонные к проявлению негативизма, излишней агрессивности, либо ранимости, обидчивости. Таким детям непросто привить нормы общения в коллективе, без которых невозможно полноценное обучение и воспитание.

Межличностные взаимоотношения являются одним из самых основных видов деятельности в школьном возрасте. Дети разного возраста общаются с взрослыми и друг с другом. Потребность в общении у ребенка появляется рано. Поэтому эту потребность необходимо удовлетворять, так как дефицит общения может привести к замкнутости и дезадаптации ребенка к жизни. Общение представляет важный развивающий компонент, так как оно проявляется в различных формах.

Ребенку будет легче всего освоить формы общения через сюжетно-ролевые игры, песни, сценки, танцы, рисование. В перечисленных видах упражнений ребенок младшего возраста многократно может повторять одни и те же звуки, слова фразы, предложения, и в самых разных формах общения.

Нарушение интеллекта ребенка требует особого внимания с рождения. Необходимо своевременно выявить детей с нарушением интеллекта и разрабатывать занятия для развития элементарных коммуникативных навыков. Работать над личностными особенностями, формировать адекватный и эмоциональный мир. Все это совокупное развитие поможет преодолеть коммуникативные трудности. Также немаловажное значение окажет на развитие речи сенсомоторное воспитание, как дополнение к физическому воспитанию.

Изучив различные источники литературы по вопросу особенностей межличностных

взаимоотношений младших школьников с нарушениями интеллекта, можно сделать вывод, что эти дети недостаточно глубоко понимают всю проблемность и сложность социальных отношений. У них происходит замедленное формирование социально зрелых межличностных взаимоотношений и примитивный и замедленный темп формирования социальной перцепции и рефлексии, также отмечается неадекватность самооценки.

У детей с нарушениями интеллекта нет многообразия и дифференцированности эмоций, им свойственна косность, тугоподвижность эмоциональных проявлений. Дети подражают поведению сверстников, зависимы от общего настроения. У них недостаточно развита эмоциональная чувствительность, эмпатия, а, следовательно, они беспомощны в межличностных взаимоотношениях.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Выготский, Л. С. Вопросы воспитания слепых, глухонемых, и умственно отсталых детей: Сборник статей и материалов. [Текст] / Под. ред. Л. С. Выготского. – М., 1924.
2. Ковалец, И. В. Азбука эмоций. [Текст] / И. В. Ковалец. – М.: Владос, 2004. –136 с.
3. Гинецинский В. И. Пропедевтический курс общей психологии: учебное пособие. [Текст] – СПб.: Изд-во СПб. университета, 1997. – 190 с.
4. Волков Б. С., Волкова Н. В. Возрастная психология. В 2-х частях. Ч.2: От младшего школьного возраста до юношества: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 343 с.

УДК 376.35

*А. Ф. Гончарова*  
*Научный руководитель – С. Г. Щербак*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В данной научной статье поднимается проблема включения детей младшего школьного возраста с дизартрией в образовательное пространство массовой школы, об адаптации и социализации детей с данным нарушением. Внедрение системы комплексного психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательную среду помогает создать специализированные условия образовательного процесса для детей с дизартрией в рамках общего современного инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* дизартрия, инклюзия, обучение и воспитание, речевые нарушения, общеобразовательная среда, социализация.

*A. F. Goncharova*  
*Scientific director – S. G. Shcherbak*

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA IN AN INCLUSIVE SCHOOL

*Abstract.* This scientific article raises the problem of including primary school children with dysarthria in the educational space of mass school, adaptation and socialization of children with this disorder. The introduction of the system of complex psychological and pedagogical support in the general educational environment helps to create specialized conditions of the educational process for children with dysarthria within the framework of modern general inclusive education.

*Keywords:* dysarthria, inclusion, training and education, speech disorders, general educational environment, socialization.

Система инклюзивного обучения в России в настоящее время активно внедряется в систему образования. С каждым годом возникает все больше потребности в организации специальных условий обучения, в организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных школах. Инклюзивная практика становится все более частым явлением в общеобразовательных учреждениях и становится неотъемлемой частью педагогической профессиональной жизни.

Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Ж. Пиаже считали, что речь неразрывно связана с другими высшими психическими функциями человека, в частности с мышлением. Следовательно, ранняя диагностика, выявление и дальнейшая коррекция речевых нарушений помогают ребенку в дальнейшем максимально адаптироваться к социуму [2; 4; 5].

Дети с дизартрией, обучающиеся в общеобразовательной школе, испытывают большие трудности в развитии навыков чтения и письма. Помимо этого, такие особенности высших психических функций, как низкая концентрация памяти и внимания, сниженная работоспособность, быстрая утомляемость, значительно затрудняют обучение по основным учебным дисциплинам [3]. Из-за этого проблема комплексного и систематического психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией становится всё более актуальной в наши дни.

Проанализировав теоретические положения о системе психолого-педагогического сопровождения в трудах В. С. Басюк, М. Р. Битяновой, Е. И. Казаковой, Е. А. Козыревой и др., мы пришли к выводу о том, что психолого-педагогическое сопровождение является совокупностью специальных психологических и педагогических условий, благодаря которым оказывается помощь детям с речевыми нарушениями в преодолении трудностей, связанных с обучением и социализацией. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с дизартрией опирается на создание нужных условий для развития, воспитания, обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [7; 8].

Специалисты, которые участвуют в психолого-педагогическом сопровождении, в своей работе обязаны придерживаться принципа индивидуального подхода к каждому ребенку, а именно: их помощь должна быть направлена на конкретного ребенка и на решение именно его физических и психологических проблем. В рамках этих принципов психолого-педагогическое сопровождение является одним из наиболее широко используемых социально-ориентированных подходов для поддержки детей с различными проблемами в инклюзивной практике.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с дизартрией невозможно без модернизации самой системы образования. Обязательным требованием к современной системе образования России становится создание специальных условий для становления личности ребенка и его дальнейшей самореализации, социализации и психологического

благополучия.

Дети с дизартрическими расстройствами наравне и с другими детьми нуждаются во включении их в обычную образовательную среду. Чтобы она стала доступной, и они смогли наиболее безболезненно интегрироваться в массовую школу, необходимо создать благоприятные педагогические и психологические условия для ребенка, что является довольно сложным и трудоемким процессом.

Процесс интеграции младших школьников с дизартрией невозможен без оказания таким детям специальной коррекционно-развивающей помощи, так как первоначальное речевое нарушение без вовремя оказанной специальной помощи приводит к развитию особенностей в познавательной сфере, что, в свою очередь, усложняет включение ребенка с дизартрией в образовательный процесс массовой школы.

В психолого-педагогической характеристике таких детей отмечается нарушение познавательной деятельности, недостаточность отдельных видов гнозиса и праксиса, что проявляется нарушениями процесса письма и чтения. Эти особенности также могут сочетаться с недостаточным развитием межличностных отношений со взрослыми и сверстниками, трудностями в овладении учебными знаниями и навыками, слабой успеваемостью в школе, низкой самооценкой. При этом, как правило, усугубляется школьная дезадаптация.

В настоящее время увеличивается количество детей, которые испытывают значительные трудности в освоении социальной микросреды из-за своей речевой патологии. В начале школьного обучения эти проблемы усложняются и начинают проявлять себя в большем объеме. Именно поэтому, на наш взгляд, чтобы минимизировать или вовсе избежать их данных трудностей, необходимо включение детей с ОВЗ в среду массовых школ как можно раньше, так как в младшем школьном возрасте процесс адаптации происходит более «безболезненно» для ребенка, чем в более старшем. Это объясняется тем, что, чем раньше начинается работа с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, тем выше его шансы на адаптацию и социализацию в обществе.

В современной научной литературе процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с дизартрией рассматривается как система профессиональной деятельности, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения через развитие экспрессивной, связной, грамматически правильно оформленной речи. Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются: выявление, лечение и профилактика речевых нарушений, вклад в решение актуальных проблем развития, обучения и социализации ребенка, профилактика школьной дезадаптации и создание условий для социальной и психологической адаптации детей с нарушениями в речи.

Психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает оптимальные педагогические условия для детей младшего школьного возраста с речевой патологией в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. В рамках образовательного процесса должно осуществляться взаимодействие коррекционно-развивающего, обучающего и воспитательного направлений деятельности [6].

Одними из основных особенностей познавательной сферы детей с дизартрией являются: недостаточный уровень развития мотивационной сферы, недостаточная концентрация и устойчивость внимания, слабость в развитии моторики, пространственные трудности. Если ребенку не будут оказывать комплексную психолого-педагогическую



поддержку, то в дальнейшем все эти трудности могут привести к неудачам в обучении и взаимодействии со сверстниками.

Содержание психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ младшего школьного возраста можно представить как последовательность следующих этапов работы специалистов: диагностического, коррекционно-развивающего и кооррекционно-диагностического. Эти этапы необходимы для наиболее эффективного включения ребенка с дизартрией в среду детей без нарушений в развитии.

Процесс психолого-педагогического сопровождения начинается с коллегиального обсуждения специалистами диагностических рекомендаций и результатов обследования ребенка. Этот этап позволяет осуществить дифференцированный подход к обучению, то есть выявить образовательный потенциал детей с дизартрией, определить приоритетные цели коррекционной работы и уточнить или разработать комплексную программу сопровождения.

После этого начинается непосредственно коррекционная работа, которая направлена на компенсацию языковых трудностей и развитие социального взаимодействия и жизненных навыков ребенка.

Также необходимо не забывать о постоянном мониторинге качества процесса коррекционно-развивающей работы. Результаты коррекционно-диагностического этапа являются основой для систематического и всестороннего мониторинга динамики развития детей, анализа и оценки эффективности коррекционно-образовательной деятельности и продолжения выбранного образовательного пути.

Представленные этапы психолого-педагогического сопровождения позволяют рассмотреть и учитывать особенности причин и механизма нарушений развития при определении цели учебной программы по каждому направлению обучения, разработке и реализации адаптированной образовательной программы для обучающихся с нарушениями речи; цели, задачи и содержание индивидуальной работы с ребенком.

Для обеспечения успешного усвоения детьми с дизартрией программы коррекционной работы в содержание включается комплекс заданий, направленных на развитие когнитивных процессов: памяти, внимания, мышления, воображения и предпосылок их нормального развития. Предусматривается развитие мелкой моторики, зрительно-пространственного и слухового гнозиса, познавательной активности, мотивационной сферы.

По мнению Е. С. Вакуленко, настоящая инклюзия является не просто механическим включением детей с ОВЗ в детскую группу без нарушений развития, а подразумевает под собой целенаправленное педагогическое и психологическое воздействие на каждого ребенка. Это необходимо для того, чтобы его пребывание в этой группе было комфортным и способствовало бы его самореализации. При данном подходе создается особая единая профессиональная среда психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка, осуществляется поиск разных форм реализации инклюзивного подхода. Так, очень важным является взаимодействие в образовательном процессе специалистов: логопеда, дефектолога, педагога-психолога, классного руководителя, учителей-предметников с родителями ребенка. Такое сотрудничество необходимо и в процессе диагностики, и в процессе создания индивидуального маршрута развития ребенка, и его реализации [1].

Помимо коррекционно-развивающей помощи специалистами службы сопровождения с целью социальной адаптации детей с речевыми нарушениями осуществляется активное привлечение их к массовым школьным мероприятиям, которые, в свою очередь, направлены на развитие толерантного отношения к людям с ОВЗ. Мероприятия могут проводиться в

форме классных часов, содержательных бесед, консультаций, стендовой информации, конкурсов рисунков, специальных олимпиад, спортивных мероприятий. Также осуществляется привлечение детей в учреждения дополнительного образования: работу кружков, секций различной направленности, художественных и музыкальных школ. Все эти направления способствуют улучшению взаимоотношений детей с дизартрией с нормативно развивающимися детьми.

Итак, детям младшего школьного возраста с дизартрией, как и детям с другими нозологическими категориями ОВЗ, интегрированными в общеобразовательную среду, необходимо комплексное психолого-педагогическое сопровождение в рамках инклюзивного образования для более успешного преодоления речевых и неречевых нарушений и успешной социализации. Направленная коррекционная помощь, которая будет осуществляться в процессе взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения, что поможет детям преодолеть различные трудности, вызванные речевым нарушением.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вакуленко, Л. С. Дошкольная логопедическая служба в свете инклюзивного обучения / Логопед. – 2011. – №4. – С. 11-18. – Текст : непосредственный.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с. – Текст : непосредственный.
3. Кондратенко, И. Ю. Подготовка к интегрированному обучению детей с речевыми нарушениями // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2004. – №2. – С. 120-123. – Текст : непосредственный.
4. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 526, [1] с. – (Психология: классические труды). – Текст : непосредственный.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»). – Текст : непосредственный.
6. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма // Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. - М., 2005. – Текст : непосредственный.
7. Шипицына, Л. М., Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Шипицына Л. М., Казакова Е. И., Жданова М. А. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с. – (Коррекционная педагогика). – ISBN 5-691-00921-4. – Текст : непосредственный.
8. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. – СПб. 2003. – Текст : непосредственный.

## К ВОПРОСУ ОПТИМИЗАЦИИ СИТУАЦИИ В СФЕРЕ ВКЛЮЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

*Аннотация.* В статье представлен анализ вопроса создания в России системы инклюзивного профессионального образования, обсуждаются современные тенденции, а также пути оптимизации ситуации включения студентов с ОВЗ в процесс профессиональной подготовки.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, принципы инклюзивного образования, профессионально-образовательное пространство.

Yu. A. Goncharova

## ON THE ISSUE OF OPTIMIZING THE SITUATION IN THE FIELD OF INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL SPACE

*Abstract.* The article presents an analysis of the issue of creating an inclusive vocational education system in Russia, discusses current trends, as well as ways to optimize the situation of inclusion of students with disabilities in the process of vocational training.

*Keywords:* inclusive education, principles of inclusive education, professional and educational space.

Задача устранения разного рода барьеров на пути доступа различных групп населения к образовательным ценностям в максимальной степени актуализирует внимание к проблемам образования и применительно к такой специфической, внутренне разнообразной категории граждан, как лица с ограниченными возможностями здоровья (инвалиды).

Отличительной чертой, характеризующей современное состояние теории и практики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в Европе, является распространение философии инклюзивного образования на всех уровнях образовательной системы – от дошкольного ее звена до высшей школы.

Постановка вопроса о создании в России системы инклюзивного образования является исключительно важной. Например, только в Москве живет 24 тысячи детей-инвалидов, которые в своем большинстве нуждаются в том, чтобы стать полноценными членами общества. По большому счету инклюзивное образование – это результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь каким бы ни было ее физическое состояние, праве на обладание всеми ценностями современной цивилизации.

Общеизвестно, что человек – существо социальное. От того, как формируется социум, как в нем воспринимается человек с ограниченными возможностями, как он вписывается в общество и какое место в нем занимает, зависит ни много, ни мало, духовное состояние и здоровье самого общества. С этой точки зрения успешное введение инклюзивного образования возможно лишь в обществе, обладающем здоровой нравственной основой. Но

процесс этот взаимозависимый. Существование инклюзивного образования, в свою очередь, укрепляет нравственное здоровье общества.

В этом плане перед современной Россией стоит немало проблем [5].

Мировое сообщество также сравнительно недавно, по существу только с 1990 года (Джомтьенская декларация), превратила вопрос об инклюзивном образовании по-настоящему в актуальный. Инклюзивное образование стало рассматриваться как основополагающий элемент образования для всех, вызывая необходимость реструктуризации систем воспитания и образования в соответствии с потребностями всех учеников.

Сможет ли Россия решить эту проблему к моменту, когда предполагается достичь выполнения целей развития тысячелетия в образовании для всех? Насколько реально в сегодняшней России реализация идеи инклюзивного образования, то есть реализация Программы ООН «Образование для всех»?

На этот вопрос однозначно ответить непросто. Россия находится в стадии глубокой общественно-политической трансформации. Эта трансформация происходит бурными темпами и содержит в себе как позитивные, так и негативные стороны. Без понимания тех и других сложно понять перспективы реализации в России одной из важнейших программ мирового сообщества, какой является программа «Образование для всех».

Анализ исследований в области инклюзивного образования [3] позволяет выделить позитивные стороны данного процесса.

Страна имеет большой опыт радикального решения сложнейшей проблемы образования в советское время. Из страны массовой неграмотности она на протяжении одного десятилетия решила проблемы беспризорности детей, создала стройную систему воспитания и образования новых поколений, которая, к сожалению, имела ярко выраженный коммунистический уклон. И все же СССР (Россия) быстро превратился в страну читающих людей с высокоразвитой наукой, опиравшейся на четко продуманную и в целом весьма демократичную систему образования. Последующие научно-технические достижения СССР, которые никто не подвергает сомнению, хорошо известны. Этот опыт показывает, что при вдумчивом подходе к решению проблемы Россия может добиться впечатляющих результатов, которыми может по праву гордиться.

С другой стороны, ряд авторов отмечают некоторые проблемы инклюзивного образования в современной России [1].

Применительно к инклюзивному образованию можно сказать, что в какой-то мере ситуация похожа на ту, в которой Россия находилась в 20-х годах прошлого столетия. Сохраняется даже проблема беспризорных детей. Однако, к старым трудностям добавились новые. Возвращение в «дикий капитализм» в условиях развитой системы средств массовой информации привело к росту бездуховности в обществе, отторжению традиционных ценностей русской классической гуманистической культуры, росту виртуального и реального насилия, жестокости, бессердечия.

В этих условиях инклюзивное образование может стать тем спасительным средством, которое будет способствовать духовному возрождению общества.

Инклюзивное образование достижимо в той социальной среде, которая готова к восприятию самой этой идеи. Если же общество не готово, то результатов можно и не дожидаться.

На наш взгляд, реализация системы инклюзивного образования в современной России станет возможной при решении сложной и комплексной задачи повышения духовности

общества. По сути дела, речь идет о серьезной трансформации взглядов в обществе на систему воспитания по всей цепочке от семьи, детского сада, школы до системы общественных взаимоотношений, работы средств массовой информации, изменения образовательных программ и законодательства.

Инклюзивное образование тесно связано с тем, как в обществе воспринимаются инвалиды. В России эта проблема по-настоящему не решена. Общество «не видит» большей части своих сограждан. И что еще более огорчительно, не очень-то хочет их видеть рядом с собой. Без решения проблемы гуманизации массового сознания не решить ни проблему инвалидов, ни проблему инклюзивного образования. Можно сказать, что в проблеме инклюзивного образования сфокусировались болевые точки российского общества.

Решение ее, разумеется, должно быть комплексным. Развивающие гуманизм школьные программы будут неэффективны, если в обыденной жизни ребенок будет сталкиваться с бессердечием, жестокостью, равнодушием.

И это не только проблема учреждений образования. Инклюзивное образование – это проблема всего общества. Только совместными усилиями Россия сможет превратиться в дом, в котором комфортно может проживать каждый ее гражданин вне зависимости от своих физических или умственных возможностей.

Что касается России, в целом лишь начинающей движение в данном направлении, то масштабный и многолетний опыт подобного рода здесь накоплен именно в сфере высшего профессионального образования: в стране насчитывается более 20 вузов массового типа, где количество студентов-инвалидов, систематически обучающихся в общем потоке, составляет от 40 до 170 человек.

Этот опыт, однако, обязывает к осмыслению факторов дальнейшей интенсификации включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессионально-образовательное пространство, ибо высокие количественные показатели вузовского образования инвалидов отнюдь не должны отвлекать внимание от существующих здесь проблем качественного характера, обнаруживающих себя в разных плоскостях – психологической, технологической, методической и др.

Решение этих проблем приобретает принципиальное значение в плане совершенствования образовательной политики в отношении инвалидов, поскольку движение по пути создания специализированных высших учебных заведений для инвалидов (а оно, как известно, в стране уже началось) не может рассматриваться, на наш взгляд, как некая панацея не только потому, что эти вузы вполне закономерно остаются единичными, а прежде всего потому, что опора на такие учреждения высшего профессионального образования резко диссонировала бы с идеей образовательной интеграции и инклюзии лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из ведущих факторов оптимизации ситуации в сфере включения инвалидов в профессионально-образовательное пространство выступает осознание того, что вуз общего назначения в случае поступления в него и обучения в нем лиц с ограниченными возможностями здоровья должен расширять свои социальные функции, решая не только профессионально-образовательные, но одновременно и реабилитационные задачи и тем самым представляя собой с точки зрения целевых установок деятельности, двойственную – реабилитационно-образовательную – систему, эффективность функционирования которой характеризуется не только качеством образовательных услуг как таковых, предоставляемых студентам-инвалидам, но равным образом и качеством реабилитационных мероприятий,

реализуемых в отношении этих студентов и в решающей степени обуславливающих овладение ими профессиональными компетентностями.

Подобный концептуальный подход, в числе прочего, требует своего воплощения на нормативно-правовом уровне, что предполагает юридическую квалификацию вуза общего назначения, в котором обучаются инвалиды, именно в качестве реабилитационно-образовательной институциональной структуры, то есть, иными словами, закрепление за таким вузом статуса учреждения, оказывающего реабилитационно-образовательные услуги. При этом и сам термин «реабилитационно-образовательная услуга» должен получить четкое юридическое толкование, зафиксированное в соответствующих нормативно-правовых документах [2].

Юридическое оформление статуса вуза массового типа, ведущего обучение студентов-инвалидов, как реабилитационно-образовательного учреждения стимулировало бы инклюзивные процессы в сфере высшего профессионального образования инвалидов и позволило бы устранить существующую ныне противоречивость правового положения самих этих студентов.

Закрепленное на юридическом уровне понимание реабилитационно-образовательной функциональной позиции вуза применительно к студентам-инвалидам дает основание рассматривать их не только как субъектов профессионально-образовательной деятельности, но и в качестве реабилитантов. Это позволило бы системно и сущностно увязать обучение инвалида в вузе с реализацией его индивидуальной программы реабилитации, в русле чего в случае необходимости эффективно решались бы вопросы о пролонгировании сроков освоения профессионально-образовательной программы, об индивидуальном графике обучения, о предоставлении студенту-инвалиду специальных технических средств реабилитационного, учебного и культурно-бытового назначения и т.д.

Вместе с тем решение проблемы осуществления реабилитационно-образовательной функции вуза общего назначения по отношению к студентам-инвалидам имеет и социально-психологический аспект, связанный с созданием реабилитационно-образовательного пространства вуза, в котором происходит интеграция студента-инвалида в систему межличностных отношений в студенческом сообществе.

Однако, совместность обучения инвалидов со студентами с сохранным здоровьем отнюдь не означает их подлинную интеграцию в среду этих студентов.

В настоящее время существует несколько вариантов интеграции студентов-инвалидов [4].

Вариант полной и разносторонней интеграции, когда студент-инвалид активно и партнерски взаимодействует с другими студентами во всех сферах деятельности – учебной, досуговой, общественной и т.д., – является лишь одним из возможных и притом отнюдь не самым распространенным.

Значительно более распространена интеграция только на уровне учебной деятельности, при которой интенсивные связи между студентами-инвалидами и остальными студентами устанавливаются и реализуются лишь в рамках собственно учебного процесса, а применительно к остальным областям студенческой активности лица с ограниченными возможностями здоровья оказываются словно бы «вынесенными за скобки».

Достаточно часто, кроме того, встречается и своего рода «нулевой» вариант: студенты-инвалиды не имеют сущностных взаимосвязей с другими студентами и в условиях учебного процесса и обособлены даже как субъекты учебно-образовательной деятельности.

Наконец, обнаруживается и четвертый вариант, при котором студент-инвалид занимает в известном смысле спекулятивную и по своей сути дезинтегративную позицию, добиваясь снижения требований к себе со стороны окружающих, и тем самым фактически противопоставляет себя остальным студентам по признаку инвалидности.

В свою очередь, и отношение к инвалидам со стороны студентов с сохранным здоровьем тоже не является оптимальным. По результатам некоторых исследований оно – применительно ко всем основным сферам социальной жизнедеятельности инвалидов (социально-трудовой, социально-бытовой и социально-культурной) и вне зависимости от пола и профиля профессионального образования респондентов – предстает как пассивно положительное, т.к. выступает в качестве позитивного лишь на уровне познавательного и эмоционального компонентов, при этом поведенческий компонент сугубо индифферентен [3].

В свете этого выглядит перспективным включение в образовательный стандарт для вузов специального социогуманитарного практикума, посвященного вопросам взаимоотношений инвалидов и общества, что также явилось бы одним из факторов оптимизации реабилитационно-образовательной деятельности вузов массового типа, ведущих обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Добровольская, Т. А. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция / Т. А. Добровольская, Н. Б. Шабалина // Социологические исследования. – 1991. – №5. – С. 3-8.
2. Зайцев, Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д. В. Зайцев. – Саратов : Научная книга, 2003. – 255 с.
3. Кантор, В.З. Отношение студенческой молодежи к инвалидам и социально-интеграционный потенциал вузовского образования // Высшее образование инвалидов : материалы Международной научно-практической конференции 26 – 30 января 2010года. – СПб., 2010. – С. 3-8.
4. Карпова, Г. Г. Социокультурная практика в отношении инвалидов : от законодательства к общественному мнению / Г. Г. Карпова, Е. Р. Ярская-Смирнова // Образование для всех: политика и практика инклюзии. – Саратов, 2008. – С. 25-33.
5. Романов, П. В. Политика инвалидности : Социальное гражданство инвалидов в современной России / П. В. Романов. – Саратов, 2006. – 260 с.

372.881.161.1

*Е. С. Горлова, М. С. Коробинцева*

## **РОЛЬ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье представлен анализ теоретических исследований проблемы сформированности зрительно-пространственного восприятия, как причины трудностей письменной речи, в частности оптической дисграфии.

*Ключевые слова:* зрительное восприятие, зрительно-пространственное восприятие,

пространственные представления, младший школьный возраст, навык письма, оптическая дисграфия.

*E. S. Gorlova, M. S. Korobintseva*

## **THE ROLE OF VISUAL-SPATIAL PERCEPTION IN THE FORMATION OF WRITING SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

*Abstract.* The article presents an analysis of theoretical studies of the problem of the formation of visual-spatial perception as a cause of difficulties in writing, in particular optical dysgraphia.

*Keywords:* visual perception, visual-spatial perception, spatial representations, primary school age, writing skill, optical dysgraphia.

Младший школьный возраст характеризуется переходом ребенка к учебной деятельности, которая ставит перед ним новые задачи и определяет ход его дальнейшего формирования психических функций.

Зрительное восприятие, как и другие высшие психические функции, представляет собой многокомпонентную систему, развивающуюся гетерохронно. Следствием этой гетерохронности является специфика функционирования системы восприятия в различные возрастные периоды. При анализе зрительно-пространственных функций учитывается ряд параметров: стратегия, выраженность структурно-топологических, координатных, метрических и проекционных представлений. Они также имеют свою возрастную специфику, а формирование отдельных компонентов зрительно-пространственного восприятия длится достаточно долго в онтогенезе.

Наиболее высоким уровнем в иерархии зрительных процессов выступает уровень пространственных представлений, которые играют важную роль в овладении письмом.

Владение основными пространственными представлениями, таких как ориентировка в сторонах собственного тела и различение понятий: «высоко – низко», «справа – слева», «далеко – близко», «впереди – сзади», а также понимание сложных речевых конструкций нормативно должно быть сформировано к восьмилетнему возрасту.

Процесс формирования пространственного гнозиса – это сложный процесс, который осуществляется системно и последовательно. Он зависит от уровня развития анализаторных систем ребёнка, а также состояния познавательной и лингвистической окружающей среды. Этот процесс определяет дальнейшее развитие речи и познавательной деятельности, которые в последствие влияют на развитие письменной речи [5].

Процесс письма – сложный многоуровневый акт, состоящий из целого ряда операций, которые после обучения переходят в автоматический стереотип из единства акустических, оптических и кинетических раздражений. Каждый этап этого процесса протекает на основе умений и навыков пространственного ориентирования. Сюда относятся три категории элементарных знаний о пространстве:

- а) отражение удаленности предмета и его местоположения;
- б) ориентирование в направлениях пространства;
- в) отражение пространственных отношений между предметами.

В норме к семи годам у ребенка завершается начавшийся в три года процесс освоения слов, отражающий данные категории, что способствует усилению связи между практической



ориентировкой и речемыслительной деятельностью и увеличивает влияние последней на первую.

Исследования Б. Г. Ананьева и Е. Ф. Рыбалко показали, что нет ни одного вида деятельности детей в процессе обучения, в котором пространственная ориентировка не являлась бы важным условием усвоения знаний и умений. Если пространственные представления сформированы у ребенка недостаточно или неточно, это напрямую влияет на уровень его интеллектуального развития [1].

Все это влияет на формирование письма и может возникать по следующим причинам: отставание в развитии процессов зрительного восприятия, выражающееся в ограниченности и фрагментарности знаний окружающего мира, т.е. дети затрудняются в узнавании предметов в непривычных ракурсах, контурных и схематических изображениях; замедление процесса переработки, поступающей через органы чувств информации, что в условиях недостаточного времени восприятия ведет к неполному, нестойкому и не всегда правильному узнаванию предъявляемого материала; нарушение функции поиска, замедленность опознавания и обследования окружающего пространства или данного объекта; неумение вычленять элементы из объекта, воспринимаемого как единое целое; нарушение взаимодействия зрительного, двигательного анализаторов и осязания; ухудшение качества пространственного восприятия и различения по мере ухудшения условий восприятия и усложнения воспринимаемых объектов [2]; снижение памяти, уменьшение ее объема, затруднения при запоминании и воспроизведении материала; низкая познавательная активность [2]; несформированность мыслительных операций; уменьшение продолжительности периода относительно хорошей работоспособности, во время которой они способны усвоить материал и выполнить задания.

В классификации дисграфии сотрудников кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена недоразвитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза, а также пространственных представлений обуславливает оптическую дисграфию. Для данного вида нарушения характерны замены и искажения букв на письме, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве.

По мнению О. А. Токаревой, неполноценность оптического анализатора у детей проявляется в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти [4].

Ю. Е. Розова в своих исследованиях причиной оптической дисграфии также называет недоразвитие зрительно-пространственного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений.

Все вышесказанное подтверждает влияние уровня сформированности зрительно-пространственного восприятия на письмо. Недостаточно развитые умения и навыки пространственного различения являются одной из причин нарушений письма у младших школьников с трудностями в обучении, что в свою очередь может значительно затруднить освоение программного материала и привести к школьной дезадаптации [3].

Таким образом, недоразвитие или несформированность зрительно-пространственного восприятия может привести к возникновению оптической дисграфии у младших школьников. В связи с этим необходимо как можно раньше начать профилактическую коррекционную-логопедическую работу с детьми, демонстрирующими несформированность зрительно-пространственных представлений.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964.
2. Безруких, М. М. Особенности развития зрительного восприятия у детей 5–7 лет / Безруких М. М., Терехова Н.Н. // Физиология человека. – 2009. – № 6. – с. 37–42.
3. Коробинцева, М. С. Организация взаимодействия педагогов и специалистов службы сопровождения образовательной организации в процессе формирования учебной деятельности обучающихся с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева. Текст : непосредственный // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты : Сборник материалов I Международной научной конференции. – Москва: «Когито-Центр», 2021. – С. 739-744.
4. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 224 с.
5. Лапшина, Л. М. Данные нейрофизиологического обследования в структуре индивидуализации психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VI Международной научно-практической Конференции. – Челябинск: «ЮУрГГПУ», 2016. – С. 183-186.
6. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Л. С. Волкова, Е. А. Логинова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2004. – 208 с.

УДК 376.3

*Н. Н. Горчакова*

### **ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы обучения и воспитания детей с ОНР-1 уровня, особенности развития речи при моторной алалии, формирования коммуникации у воспитанников в инклюзивном образовании.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование; ограниченные возможности здоровья; патология; общее недоразвитие речи; моторная алалия; особенности коммуникативного развития; исследование речевого и сенсорного развития.

*N. N. Gorchakova*

### **STUDY OF COMMUNICATION ACTIVITIES IN CHILDREN WITH MOTOR ALALY**

*Abstract.* The article deals with the problems of education and upbringing of children with OНР-1 level. Features of speech development in motor alalia. Formation of communication among pupils in inclusive education.

*Keywords:* inclusive education; limited health opportunities; pathology; general underdevelopment of speech; motor alalia; features of communicative development; study of speech and sensory development.

Изучение состояния исходного уровня речевого и сенсорного развития детей проводилось на основе общедидактических принципов, а также на основе принципов коррекционной педагогики. В процессе проведения экспериментальной работы мы опирались на системность, комплексность, изучение состояния речевого и сенсорного развития детей в процессе развития онтогенеза, а также рассматривали выявленные нарушения во взаимосвязи с другими сторонами психофизического и эмоционального состояния развития ребенка указанной возрастной группы.

Целью исследования являлась подбор методики и проведение комплексного обследования коммуникативной деятельности у детей с алалией.

В ходе констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

1. Определить и проанализировать состояние коммуникативной деятельности детей с алалией.
2. Обследовать состояние экспрессивной, импрессивной речи и коммуникативной деятельности детей с алалией.
3. Изучить специфику коммуникативной деятельности детей с алалией.
4. Изучить научно-исследовательские материалы по проблеме исследования.

Методика констатирующего эксперимента была разработана на основе анализа литературных источников, посвященных проблеме исследования, адаптирована с учетом возрастных особенностей дошкольников.

Констатирующий эксперимент проводился в два этапа.

На первом этапе эксперимента был проведен сбор анамнеза и логопедическое обследование детей.

Цель сбора анамнестических данных заключалась в выявлении особенностей речевого развития детей данной возрастной группы. Были проанализированы медицинские карты дошкольников, а также проведен опрос родителей. В речевых картах фиксировалось наличие патологических факторов, которые могли отразиться на формировании различных компонентов речевой системы. Особое внимание было обращено на особенности протекания беременности, а также в ходе опроса выясняли как протекало раннее речевое и сенсорное развитие ребенка.

Далее, после сбора анамнестических данных, было проведено логопедическое обследование.

Целью данного этапа явилось определение уровня сенсорного и речевого развития детей.

Диагностическое исследование детей, имеющих общее недоразвитие речи, представляет определенные трудности, так как у данного контингента имеются коммуникативные и эмоционально-волевые расстройства различной степени выраженности. Поэтому в процессе эксперимента были учтены индивидуальные особенности каждого ребёнка. Исследование проводилось индивидуально с каждым обследуемым.

#### **Методика констатирующего эксперимента**

Первый этап нашей экспериментальной работы посвящён отбору наиболее эффективных методов и приемов, диагностических методик, направленных на изучение

особенностей речевой коммуникативной деятельности у детей с алалией с общим недоразвитием речи I уровня.

Исходя из определения коммуникативной деятельности как «взаимодействия», для диагностики уровня развития коммуникативной деятельности дошкольников с алалией нами были определены следующие направления обследования:

1. Изучение анамнестических данных испытуемых (схема обследования ребенка раннего и младшего дошкольного возраста (от 3 до 4 лет), авторы: Л. С. Соломахина, Н. В. Серебрякова).

2. Изучение импрессивной стороны речи (Е. В. Шереметьева «Неречевые средства коммуникации»).

3. Изучение экспрессивной стороны речи («Методика обследования нарушений речи у детей с алалией» Г. А. Волкова).

4. Коммуникативная деятельность (А. М. Щетинина «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу»). Следующим этапом было обследование импрессивной стороны речи детей (Е. В. Шереметьева) [6, с. 74-75].

Наша работа началась с просмотра карт обследования каждого из обследуемых детей, так как основу исследования составляет использование метода анамнестического сбора информации. Он помогает решить основную задачу: установить факторы, определившие тот или иной путь развития ребенка, то есть значимые биологические и средовые факторы и степень их влияния на развитие речи ребенка. Нами была взята речевая карта обследования детей раннего и младшего дошкольного возраста Л. С. Соломахиной, Н. В. Серебряковой.

В процессе обследования полученные данные заносились в предложенную автором методики таблицу. В ней отмечались следующие показатели:

- Смотрит/ не смотрит на лицо говорящего в процессе общения.
- Смотрит/ не смотрит в глаза говорящего в процессе общения.
- Жесты просьбы:
  - Наличие/отсутствие указательного жеста с интонаций просьбы.
  - Протягивает ладонь к предмету сжимает / разжимает пальцы.
  - Протягивает ладонь к взрослому сжимает / разжимает пальцы.
- Жесты приветствия и прощания:
  - Протягивает / не протягивает руку для приветствия.
  - Машет / не машет рукой в ситуации прощания.

Ключ: положительные характеристики параметров отмечаются в соответствующей колонке как +1 или +2 балла, если ребенок не смотрит в глаза говорящему или тем более на лицо говорящего в процессе общения не пользуется основными коммуникативными жестами, то в соответствующей колонке ставится -1 или -2 балла. В колонке «всего» суммируется общее количество баллов. Таким образом по параметру «неречевые средства общения» максимально возможное количество положительных баллов +10, максимально возможное количество отрицательных баллов -8 [5, с. 51].

Следующим шагом в обследовании коммуникативной деятельности детей стало изучение экспрессивной стороны речи («Методика обследования нарушений речи у детей с алалией» Г. А. Волкова).

Наша методика состояла из пяти серий, а каждая серия включала в себя несколько заданий.

Первая серия – общая характеристика речи.

Цель: определить есть речь или отсутствует, лепетная речь, речь отдельными словами или фразовая.

Данный параметр оценивается в результате беседы и наблюдения за выполнением последующих заданий.

Вторая серия – исследование звукопроизношения (изолированно, в слогах, словах).

Цель – выявить уровень нарушения звуковой произносительной стороны речи.

Для выполнения данного задания детям предлагается:

– отраженно повторить изолированный звук:

Гласные звуки: *А, О, У, Ы, И, Э*

- Свистящие: *С, С', З, З'*
- Шипящие: *Ш, Ж*
- Аффрикаты: *Ц, Ч, Щ*
- Сонорные звуки: *Л, Л', Р, Р', М, М', Н, Н'*
- Йотированные буквы: *Я, Е, Ё, Ю, Ё'*
- Звонкие и глухие звуки, твердые и мягкие: *Т–Т', К–К', Г–Г', В–В', Ф–Ф', П–П'.*

– отраженно повторить слоги:

*Са – Си – Со – Зе – Шу – Чу – Щу – Цы – Ло – Ля – Ры – Ру – Ма – Мю – Ну – Ни – Та – Ти – Ко – Ке – Гы – Ге- Ва – вё – Фу – Фи – По – Пи.*

– Отраженно повторить название предложенной серии картинок.

Оценка: 3 балла – безукоризненное произнесение звука в любых речевых ситуациях;

2 – звук не автоматизирован; 1 балл – в разных позициях искажается или заменяется;

0 баллов – отсутствует в речи.

Третья серия – исследование активного словаря (объём словаря).

Цель – вывить объем словарного запаса.

– Назвать (показать) предметы, картинки по темам: игрушки, посуда, мебель, одежда, обувь, части тела, животные, растения, люди разных профессий, картины природы.

– Назвать (показать картинку) предметы по описанию:

- Как называется (покажи) предмет, которым расчесывают волосы?
- Как называется (покажи) предмет, которым едят суп?
- Как называется (покажи) предмет, которым режут хлеб?
- Как называется (покажи) предмет, которым чистят зубы?
- Как называется (покажи) предмет, которым моют руки?

– Назвать (показать) действие по предъявленному предмету:

- Что делают карандашом?
- Что делают ножом?
- Как передвигается змея?
- Как передвигается рыба?

– Подобрать (показать) определения к словам:

- Где большой/маленький мяч?
- Покажи красный/синий/зеленый кубик.
- Где длинная/короткая лента?

– Подобрать (показать) антонимы к следующим словам:

- Это горячий утюг, покажи, где предмет холодный,
- Это толстый карандаш, покажи, где предмет тонкий,

- Это твердый камень, покажи, где предмет мягкий,
- Это острый нож, покажи, где предмет тупой,
- Это мокрый зонт, покажи, где предмет сухой.

Оценка: 3 балл – правильный ответ; 2 балл – правильный ответ после стимулирующей помощи; 1 балл - подобрана неверно; 0 баллов – невыполнение

Четвертая серия – исследование грамматического строя речи.

Цель – выявить уровень сформированности словоизменения и словообразования.

– Понимание уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных:

Покажи, где находится:

- большой стол и маленький столик,
- коробка и коробочка,
- мяч и мячик,
- стул и стульчик.

– Понимание форм единственного и множественного числа существительных:

- Дай кубик/кубики.
- Дай мяч/мячи.
- Где кукла/куклы
- Где самолет/самолеты?

– Понимание предложно-падежных конструкций с предлогами *на, в, под, за*: «Положи мяч в коробку, под стол, за стул, на стол».

Оценка: 3балл – правильный ответ; 2 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи; 1 балла – форма указана неверно; 0 баллов – невыполнение.

Пятая серия – состояние слоговой структуры слова

Цель – определить состояние слоговой структуры слова у детей с алалией.

– отраженное повторение слов: «Мяч, дом, мак, мама, папа, лапа, панاما, собака, лопата, макароны, пуговицы».

Оценка: 3 балла – точное воспроизведение; 2 балла – замедленное по слоговое воспроизведение; 1 балл – искажение звуко-слоговой структуры слова; 0 баллов – не воспроизведение.

Критерии: в результате этого обследования максимальное количество баллов - 150, минимальное – 0.

Низкий уровень (0 - 50 баллов) – собственная речь этих детей характеризуется наличием отдельных звуков.

Уровень ниже среднего (61 - 90 баллов) – активная речь этих детей характеризуется отдельными словами или звуками. Фразовая речь, аграмматичная, малопонятная для окружающих.

Средний уровень (91 – 120 баллов) – имеется собственная речь: в основном это лепет либо отдельные слова, встречается малопонятная для окружающих фраза.

Высокий уровень (121 – 150 баллов) – речь у этих детей фразовая, понятная для окружающих.

Заключительным этапом обследования было проведение «Диагностики способности детей к партнерскому диалогу» А. М. Щетининой. При этом учитывались:

- 1 – способность слушать партнера;
- 2 – способность договариваться с партнером;
- 3 – способность к эмоционально-экспрессивной пристройке, то есть заражение

чувствами партнера, эмоциональная настройка на его состояние, чувствительность к изменению состояний и переживаний партнера по общению и взаимодействию.

Педагог наблюдал в течение 2-3 недель за особенностями проявления детьми этих показателей в спонтанно возникающих ситуациях или специально смоделированных. Затем проводился анализ данных наблюдений, и его результаты вносились в таблицу.

Интерпретация: На основании данных таблицы можно установить уровень развития у ребенка способности к партнерскому диалогу.

Высокий уровень – ребенок спокойно, терпеливо слушает партнера, легко с ним договаривается и адекватно эмоционально пристраивается.

Средний уровень – может характеризоваться рядом вариантов:

а) ребенок умеет слушать и договариваться, но не обнаруживает способности эмоционально пристраиваться к партнеру;

в) иногда (в некоторых ситуациях) проявляет недостаточно терпения при слушании партнера, не вполне адекватно понимает его экспрессию и затрудняется договориться с ним.

Низкий уровень – только иногда проявляется одно из указанных свойств.

Нулевой уровень – не проявляется ни одного из компонентов способности к партнерскому диалогу [7, с. 55-88].

Каждая из этих методик и методов позволила оценить тот или иной критерий, в таблицах и диаграммах.

В соответствии с выделенными критериями и показателями нами охарактеризованы уровни развития коммуникативной деятельности младших дошкольников.

*Высокий уровень* характеризуется высокой степенью развития сотрудничества в детском коллективе: способностью замечать и предугадывать действия партнера, согласовывать свои действия с другими членами группы, осуществлять взаимопомощь. Способностью к партнерскому диалогу: умению внимательно слушать партнера, договариваться с ним, эмоционально настраиваться на чувства партнера. Положительным отношением ребенка к другим и к самому себе.

*Средний уровень* сотрудничество и взаимодействие носит ситуативный и импульсивно-непосредственный характер, то есть в дети замечают действия партнера только в каждой конкретной ситуации. Дети не способны предугадывать действия партнера, и вырабатывать общей способ решения задачи. Дети умеют слушать и договариваться, но не обнаруживает способности эмоционально пристраиваться к партнеру; или в некоторых ситуациях проявляет недостаточно терпения при слушании партнера, не вполне адекватно понимают его экспрессию и затрудняются договориться с ним. В результате у ребенка сформировано положительное отношение к себе и избирательное отношение к другим детям.

*Низкий уровень* характеризуется практически полным отсутствием сотрудничества. Дети не видят действий партнера, или действия партнера воспринимаются как образец для некритичного слепого подражания. Нет ни предвосхищения своих действий, ни поисков общих способов решений поставленной задачи. Дети никак не общаются между собой, либо эпизодически обращаются к партнеру. Дети не способны к партнерскому диалогу, не умеют слушать и сопереживать друг другу, а также затрудняются договариваться между собой. У ребенка низкая самооценка и негативное отношение к другим детям, либо высокая самооценка, но при этом плохое отношение к окружающим, либо негативное отношение к себе, но при этом положительное отношение к другим детям [4, с. 192].

Обследование показало, что дети имеющие моторную алалию имеют выраженную

диссоциацию между состоянием экспрессивной и импрессивной речи.

У детей собственная речь развивается с грубыми отклонениями либо совсем не развивается, а понимание речи остается частично сохранным.

Нет ни одного ребенка с высоким уровнем коммуникативной деятельности. Четверо из детей – низкий уровень, средний – 5 человек, 1 – нулевой уровень (рисунок 1).



Рисунок 1 – Уровневая характеристика коммуникативной деятельности дошкольников с алалией (по количеству детей)

Подводя итоги диагностики, мы видим, что все исследуемые дошкольники относятся к группе с низким уровнем коммуникативной деятельности. Данная группа детей характеризуется практически полным отсутствием сотрудничества. Они не видят действий партнера, или действия партнера воспринимаются как образец для некритичного слепого подражания. Нет ни предвосхищения своих действий, ни поисков общих способов решений поставленной задачи. Дети никак не общаются между собой, либо эпизодически обращаются к партнеру. Дети не способны к партнерскому диалогу, не умеют слушать и сопереживать друг другу, а также затрудняются договариваться между собой. У ребенка низкая самооценка и негативное отношение к другим детям, либо высокая самооценка, но при этом плохое отношение к окружающим, либо негативное отношение к себе, но при этом положительное отношение к другим детям.

Итак, экспериментальное изучение общения детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показало, что при общем недоразвитии речи первого уровня отмечаются стойкие нарушения деятельности общения, что затрудняет процесс межличностного взаимодействия детей.

Таким образом, у детей младшего дошкольного возраста при ОНР I уровня имеются потенциальные возможности речевого общения, вариативно выраженные в зависимости от сформирования предпосылок речевого общения: протоязыка, познавательного и эмоционально-личностного развития.

Цель настоящего исследования состояла в изучении особенностей общения детей с общим недоразвитием речи первого уровня, в определении направлений и приемов ее развития на начальных этапах в системе коррекционно-логопедической работы в инклюзивном образовании, по преодолению общего недоразвития речи.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что дети с общим недоразвитием речи первого уровня представляют собой крайне неоднородную группу по сформированности протоязыка, речевого и психического развития.

Анализ экспериментального исследования позволил определить основные направления



и приемы коррекционного обучения, направленного на формирование общения на начальных этапах коррекционно-логопедической работы с детьми.

Не сформированность предпосылок общения у детей младшего дошкольного возраста связана с развитием речевой, познавательной, эмоционально-личностной сфер, которые являются базой коммуникативной деятельности.

В настоящее время все чаще встречаются дети с отсутствием или недоразвитием речи, то есть алалией. Моторная алалия – одна из тяжелых и стойких форм патологии речевой деятельности. Как мы выяснили многие дети с алалией не овладевают языком и остаются не говорящими или почти не говорящими даже ко времени поступления в школу.

Для проведения экспериментальной работы нами были отобраны дети, в возрасте 3-4 лет с диагнозом алалия с ОНР I уровня. В процессе исследования использовались следующие направления:

1. Изучение анамнестических данных испытуемых (речевая карта обследования детей раннего и младшего дошкольного возраста Л. С. Соломахиной, Н. В. Серебряковой).

2. Изучение импрессивной стороны речи (Е. В. Шереметьева «Неречевые средства коммуникации»).

3. Изучение экспрессивной стороны речи (методы обследования нарушений речи, предложенные Л. Ф. Спировой, Г. В. Чиркиной).

4. Коммуникативная деятельность (А. М. Щетинина «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу»).

В результате нашего исследования с использованием выше указанных методик, нам удалось выяснить, что в целом мы можем говорить о низком уровне коммуникативной деятельности дошкольников с алалией с ОНР I уровня. Это выражается в том, что свойственный дошкольникам с алалией сложный симптомокомплекс языковых и неязыковых расстройств оказывает отрицательное влияние не только на речевую коммуникацию, но в определенной степени на развитие познавательной деятельности, а также некоторых сторон личности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абелева, И. Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека [Текст] / И. Ю. Абелева. – М., 2004. – С.304.

2. Архипова, Е. Ф. логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] / Е. Ф. Архипова. – М., 2006. – С. 222.

3. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] : Метод. пособие / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М., 2001. – С. 157.

4. Нищева, Н. В. Программа коррекционно – развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб., 2006. – С.192.

5. Диагностика обследования детей раннего и младшего дошкольного возраста / Науч. ред. Н.В. Серебрякова. – 51с.

6. Шереметьева, Е. В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста / Е. В. Шереметьева. – Издательство: Национальный книжный центр, 2013. – С. 74-75.

7. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка: учеб.-методич. пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 55-88 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье представлен анализ вопроса представления волонтерской деятельности как части профессиональной подготовки молодого педагога, что позволило автору определить ключевые преимущества педагогического волонтерства в формировании готовности студента к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования в рамках проекта «Ресурсная мастерская». Проект реализуется победителем конкурса «Практики личной филантропии и альтруизма» Благотворительного фонда Владимира Потанина.

*Ключевые слова:* педагогическое волонтерство, подготовка специалистов, инклюзивное образование.

L. V. Goryunova

## PEDAGOGICAL VOLUNTEERING AS A COMPONENT OF THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN INCLUSIVE EDUCATION

*Abstract.* The article presents an analysis of the issue of representing volunteering as part of the professional training of a young teacher, which allowed the author to identify the key advantages of pedagogical volunteering in shaping the student's readiness for pedagogical activity in an inclusive education within the framework of the «Resource Workshop» project. The project is implemented by the winner of the "Practices of Personal Charity and Altruism" contest of the Vladimir Potanin Charitable Foundation.

*Keywords:* pedagogical volunteering, training of specialists, inclusive education.

Качество подготовки педагогических кадров, безусловно, является ключевым фактором эффективности функционирования организаций системы образования. Результаты ряда исследований (Т. Mutton, К. Burn, Н. Hagger, А. L. Herrera) [1; 2], показывают, что от качества подготовки педагогических кадров зависят успехи обучающихся, их успеваемость. Так, Л. Дарлинг-Хаммонд (L. Darling-Hammond) [3], в своем исследовании отметил, что наличие опыта педагогической деятельности, имеет большое значение для процесса адаптации молодого педагога к новому месту работы и влияет на его социальный статус. Л. Р. Молдинг, П. В. Стюарт и М. Л. Данмейер (L. R. Moulding, P. W. Stewart, M. L. Dunmeyer) [4], исследуя эффективность работы молодых учителей на первых шагах своей карьеры, отметили, что имеющийся у них многопрофильный опыт профессиональной деятельности обеспечивает уверенность в собственных силах и позволяет повысить эффективность педагогической деятельности.

Современная система профессиональной подготовки педагогических кадров, должна предоставить им возможность достигать высоких результатов путем развития профессиональных компетенций на практике, а также формирования личностно-профессиональных ценностей, которые необходимы им для полного раскрытия своего

потенциала как личности, активного члена общества и профессионала. Учитывая множество составляющих влияющих на успешность работы молодого педагога, следует отметить, что еще многое предстоит изучить с позиции определения значимых аспектов педагогического образования способствующих становлению студента как компетентного специалиста. Наше исследование посвящено изучению форматов волонтерской педагогической деятельности студентов встроенной в процесс их профессиональной подготовки. Интересен опыт испанского Университета Ровира-и-Виргили (URV), в котором волонтерской программой предусмотрено включение студентов педагогического профиля, без отрыва от учебы, в деятельность школ, расположенных в социально-экономических неблагополучных районах, с целью реализации ими успешной образовательной деятельности. О. Р. Гонсалес, К. Г. Йесте, Дж. М. Хименес, Ю. Игнатиу (O. R. Gonzalez, C. G. Yeste, J. M. Jiménez, Y. Ignatiou) [5] в своем исследовании выделили три направления совершенствования профессиональной подготовки современного педагогического работника.

Во-первых, на программы подготовки педагогических кадров следует принимать абитуриентов с высоким средним баллом аттестата об окончании общеобразовательной школы, т.е. ученые утверждают, что критериями отбора для поступления на образовательную программу должны быть высокая академическая успеваемость на предыдущем уровне образования, выражающаяся в среднем балле. Эти выводы подтверждают результаты работы ученых Э. А. Ханушек, С. Г. Ривкина, (E. A. Hanushek, S. G. Rivkin) [6], которые пишут, что такой критерий отбора абитуриентов позволит гарантировать, что они будут успешными студентами, а по окончании вуза и эффективными педагогами.

Во-вторых, совершенствование подготовки педагогических кадров, связано с вопросом актуальности соединения теоретической и практической составляющих образовательных программ. Л. К. Паула, Л. Дарлинг-Хэммонд, (L. C. Paula, L. Darling-Hammond) [7,8] считают, что взаимосвязь теории и практики есть основной фактор успешной подготовки педагогов для осуществления профессиональной деятельности в школах различного вида и типа. Однако, исследователи Ф. Кортаген, Дж. Лофран, Т. Расселл, М. Райан, С. Кэррингтон, Г. Сельва, А. Хили (F. Korthagen, J. Loughran, T. Russell, M. Ryan, S. Carrington, G. Selva, A. Healy) [9,10] в своих работах зафиксировали, разрыв между теорией и практикой существующий в программах подготовки учителей, что приводит к поверхностному знакомству студентов с повседневной практикой школы и в свою очередь влияет на уровень их готовности к реализации педагогической деятельности при трудоустройстве.

Однако отметим, что сочетание теории и практики в программе подготовки будущих учителей, должно быть продуктивным и вести к высоким результатам подготовки выпускников. В-третьих, волонтерская деятельность как часть профессиональной подготовки молодого педагога. А. Э. дю Плесси, Э. Сунде, Х. Треветан (A.E. du Plessis, E.Sunde, H.Trevethan) [11; 12], пришли к выводу, что волонтерство как часть программы обучения влияет на процесс развития надпрофессиональных и профессиональных компетенций студентов, посредством их участия в деятельности по оказанию услуг обществу, улучшая тем самым людей жизнь в этом социуме.

Рассматривая педагогическое образование как «стратегию обучения служению обществу» [13], отметим, что приобретенный до начала индивидуальной трудовой деятельности студентами опыт профессиональной деятельности и опыт взаимодействия с различными категориями детей и их родителями в условиях инклюзивного образования позволит укрепить связь между теорией и практикой профессиональной подготовки.

Студенты становятся более информированными о ситуациях, с которыми они могут столкнуться в инклюзивном образовательном пространстве, у них изменяются сложившиеся стереотипы, связанные с обучением лиц с ограниченными возможностями здоровья и идет процесс активизации личностных усилий по продвижению идей инклюзивного образования и инклюзивного общества.

В исследовании мы определяем опыт работы студентом в качестве педагогического волонтера инклюзии как элемент образовательной программы подготовки педагогических кадров, дополняющий и усиливающий процесс формирования компетенций. Педагогическое волонтерство, как добровольная деятельность по выполнению задач обучения, воспитания и развития детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями, должно стать одним из компонентов становления будущего учителя как профессионала и высококвалифицированного специалиста, эффективно реализующего инклюзивное обучение и воспитания различных категорий детей в обычной общеобразовательной школе.

Опыт профессиональной деятельности, приобретённый в ходе педагогического волонтерства может быть включен в резюме выпускника при соискательстве вакантных должностей в сфере образования, а сам факт педагогического волонтерства в образовательных организациях может стать, по его завершению, основой для трудоустройства выпускников направления подготовки «Образование и педагогические науки». Безусловно, деятельность в сфере педагогического волонтерства это не обязательное требование к студентам педагогического профиля, но это даст возможность им приорестить некоторый педагогический опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Наличие такого опыта, позволит выпускникам подготовиться к полноценной работе в условиях современного инклюзивного образования.

Педагогическое волонтерство с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и относящихся к различным нозологическим группам обеспечит: возможность наблюдать и учиться у опытных специалистов; позволит получить дополнительные знания о системе отечественного инклюзивного образования и образовательных программ различных вариантов, реализующихся в ней; позволит освоить на практике методы, приемы и технологии, которые в дальнейшем они смогут использовать в своей профессиональной деятельности. Важным, в ходе педагогического волонтерства, является факт приобретения студентами практического опыта работы в различных условиях с обучающимися, имеющих свои индивидуальные особенности психофизического развития, что невозможно на первых порах профессиональной деятельности молодого педагога после трудоустройства.

Особенность педагогического волонтерства заключается в том, что студент может в ходе данной деятельности приобрести как опыт взаимодействия с ребенком, имеющим расстройства аутистического спектра и его родителями, так и с ребенком, имеющим нарушения зрения и т.д. Такой вид практической деятельности может быть встроен в практическую часть профессиональной подготовки будущих педагогов, дополнять и расширять ее за счет реализации деятельности в различных условиях, для получения гораздо более широкого взгляда на инклюзивное образование. Ряд учебных дисциплин/модулей, программ практик в их вариативной части в образовательной программе могут включать в себя периоды волонтерской педагогической работы. Так же волонтерская деятельность в системе инклюзивного образования может стать частью исследовательской работы обучающихся по программам подготовки магистров и кадров высшей квалификации. Опыт педагогического волонтерства не обязательно должен быть приобретен в образовательной

организации в ходе учебного процесса. Любой опыт работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью свидетельствует о приверженности студента к идеям инклюзии, его самоотверженности, надежности и ведет его к активному участию в учебно-воспитательных мероприятиях, проходивших во внешкольных клубах, центрах, лагерях отдыха и т.д. В ходе педагогического волонтерства происходит освоения дополнительных знаний, умений, навыков, поэтому педагогическое волонтерство как бы пристраивается к основному процессу профессиональной подготовки специалиста сферы инклюзивного и специального образования, а не заменяет его.

В Академии психологии и педагогики Южного федерального университета с 25 ноября 2022 года начинается реализация на базе кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации проект «Ресурсная мастерская». Проект реализуется победителем конкурса «Практики личной филантропии и альтруизма» Благотворительного фонда Владимира Потанина. Актуальность проекта обусловлена двумя факторами, связанными между собой. Во-первых, возрастающим количеством детей, имеющих расстройства аутистического спектра, требующих условий для развития и социокультурной реабилитации. Во-вторых, низкой готовностью молодых педагогов работать в условиях инклюзивного образования вообще, а с детьми аутистами с частности. Все это диктует новые форматы организации работы с детьми и приобщения студенческой молодежи к педагогической волонтерской деятельности с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Суть проекта заключается в создании сенсорно-безопасного пространства, открытого для взаимодействия детей с РАС и студенческой молодежи, склонной к занятию волонтерской деятельности. Деятельность в период реализации проекта будет направлена на создание нового сообщества включающего педагогических волонтеров инклюзии из числа студенческой молодежи, детей с РАС и их родителей. Волонтеры окажут помощь родителям в развитии их детей имеющих РАС. Волонтеры пройдут обучающие онлайн курсы, где получат основы знаний по работе с детьми аутистами. В мастерскую будут приходить родители и дети с РАС, с которыми студенты – педагогические волонтеры инклюзии будут проводить занятия социокультурного и обучающего характера.

ЮФУ уже около 8 лет ведет подготовку педагогических кадров для работы в условиях инклюзивного образования. Подготовка педагогов к работе в инклюзивных школах содержит как теоретическую, так и практическую подготовку. Следует отметить, что практическая подготовка имеет ограниченный характер и не всегда включает опыт взаимодействия с ребенком аутистом. Согласно статистическим данным по Ростовской области, количество детей, имеющих расстройства аутистического спектра, возрастает, а это значит, они придут в общеобразовательные школы, реализуя свое конституционное право на образования. Работа с таким ребенком может проходить от домашнего обучения, через частичную инклюзию, к полной инклюзии. Не имея опыта взаимодействия и работы с таким ребенком, педагог не сможет осуществлять полноценную деятельность в инклюзивных школах, где обучаются, в том числе дети аутисты. Данный проект позволит, студентам, реализуя волонтерскую деятельность приобретать навыки работы и общения с ребенком аутистом и его родителями. Педагогические волонтеры инклюзии, это стремящиеся к личностному развитию и совершенствованию в профессии студенты.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Mutton, T., Burn, K., & Hagger, H. Making sense of learning to teach: learners in

context. // Research Papers in Education, 2010. – №25(1). – P. 73-91. doi:10.1080/02671520802382912

2. Herrera, A. L. Decálogo de Competencias y sus Indicadores para Gestión de Capital Humano Universitario. // Multidisciplinary Journal of Educational Research. – 2018. – №8(1). – P. 56-85. doi: 10.17583/remie.2018.2990

3. Darling-Hammond, L. Teacher education and the American future. Journal of Teacher Education. – 2010. – №61(1-2). – P. 35-47. doi:10.1177/0022487109348024

4. Moulding, L.R., Stewart, P.W., Dunmeyer, M.L. Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support // Teaching and Teacher Education. – 2014. – № 41. – P. 60-66. doi:10.1016/j.tate.2014.03.007

5. Gonzalez O.R., Yeste, C.G. , Jiménez J. M. , IgnatiouY . Student teachers volunteering in pre-service programmes in successful schools: contributing to their successful training // Educación XXI. – 2019. – vol. 22. – № 2. – P. 267-287.

6. Hanushek, E.A., Rivkin, S.G. The distribution of teacher quality and implications for policy. // Annual Review of Economics. – 2012. – № 4. – P. 131-157. doi: 10.1146/annurev-economics-080511-111001

7. Paula, L.C. La Potencialidad del Diálogo Freiriano para las Investigaciones sobre la Constitución de los Formadores de Profesores. // Multidisciplinary Journal of Educational Research. – 2018. – № 7(2). – P. 86-110. doi: 10.17583/remie.2018.3186

8. Korthagen, F., Loughran, J., Russell, T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices // Teaching and Teacher Education. – 2006. – № 22(8). – P. 1020-1041. doi:10.1016/j.tate.2006.04.022

9. Ryan, M., Carrington, S., Selva, G, Healy, A. Taking a «reality» check: Expanding pre-service teachers' views on pedagogy and diversity // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. – 2009. – № 37(2). – P. 155-173. doi: 10.1080/13598660902804303

10. Plessis, A.E., Sunde, E. The workplace experiences of beginning teachers in three countries: A message for initial teacher education from the field // Journal of Education for Teaching. – 2017. – № 43(2). P.132-150. doi: 10.1080/02607476.2017.1286759

11. Trevethan, H. Educative mentors? The role of classroom teachers in initial teacher education. A New Zealand study. Journal of Education for Teaching. – 2017. – № 43(2). – P. 219-231. doi: 10.1080/02607476.2017.1286784

12. McDougale, L., McDonald, D., Li, H., Miller, W.M., & Xu, Ch. Can philanthropy be taught? // Non profit and voluntary sector quarterly.2-17. – № 46(2). – P. 330-351. doi: 10.1177/0899764016662355

**УДК 159.9.072**

*А.А. Гура*

*Научный руководитель – В. С. Васильева*

**ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С  
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И  
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

*Аннотация.* Изучение связной речи у детей дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи в целом является одним из важнейших вопросов педагогической и лингвистической литературы. Многие ученые внесли свой вклад в изучение связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Для того чтобы успешно корректировать связную речь детей дошкольного возраста с нарушениями речи, необходимо изучить их уровень развития.

*Ключевые слова:* связная речь, общая речевая гипоплазия, нарушения, исследование, наблюдательные эксперименты, уровень развития связной речи.

*A. A. Gura*  
*Scientific adviser – V. S. Vasilyeva*

## **PROBLEMS OF STUDYING CONNECTED SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT IN PSYCHOLOGICAL- PEDAGOGICAL AND LINGUISTIC LITERATURE**

*Abstract.* The study of coherent speech in preschool children with general underdevelopment of speech in general is one of the most important issues in pedagogical and linguistic literature. Many scientists have contributed to the study of coherent speech in children with general underdevelopment of speech. In order to successfully correct the coherent speech of preschool children with speech disorders, it is necessary to study their level of development.

*Keywords:* connected speech, general speech hypoplasia, disorders, research, observational experiments, level of development of connected speech.

Актуальность исследования обуславливается тем, что процесс развития связной речи – важная задача речевого образования каждого ребенка. Причина заключается в социальной значимости, важности речи в процессе формирования личности. В момент речевого высказывания происходит реализация ключевых коммуникативных функций. Речью называется вид коммуникативной деятельности, где общение с иными людьми осуществляется при помощи слов. Связная речь значима в процессе развития детей дошкольного возраста, так как происходит обогащение ребенком своего словарного запаса, усвоение речевых норм. Ребенок учится верно использовать весь имеющийся речевой материал, формировать речь и высказывания последовательно и точно.

В исследованиях В. С. Васильевой подчеркивается необходимость своевременного развития связной речи в дошкольном возрасте исходя из чего возрастает актуальность анализа проблем, связанных с исследованием связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в лингвистической, психолого-педагогической литературе [1, 2].

В качестве высшей формы мыслительной вербальной деятельности по определению уровня психологического, языкового развития ребенка выступает связная речь (Т. В. Ахутина, Н. И. Жинкин, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Ф. А. Сохин, С. Л. Рубинштейн и др.). Овладение устной связной речью является важным условием успешной подготовки к обучению в школе. А. М. Бородич, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Ф. А. Сохин, Т. И. Тихеева и др. обсуждали формирование связной речи. В. В. Гербовой, Е. Р. Коротковой, Н. М. Крыловой, В. И. Логиновой, Г. М. Ляминой, Е. Е. Радиной, Е. А. Флериной изучались факторы формирования и развития у детей дошкольного возраста связной речи.

Актуальной является проблема, связанная с формированием связной речи у тех детей, которые имеют общее недоразвитие речи. Основная трудность в процессе овладения у таких

детей навыками связной речи связана с формированием ключевых компонентов речевой системы – речи, словарного запаса, грамматики, отсутствием речевых и смысловых границ.

Существуют вторичные отклонения в развитии основных психологических процессов детей, которые приводят к дополнительным трудностям в процессе овладения связной речью. Под организацией воспитания детей, которые имеют недоразвитую речь, подразумевается формирование у них умения планировать свои высказывания, позиционировать себя при выступлении, определять содержание высказываний.

В разных работах по психолингвистике, лингвистике, специальной методической литературе изучается связная речь, отображаются ее характеристики. Многие авторы изучали характеристику языка связи и характеристики его развития с разных точек зрения: А. М. Бородич, Е. И. Тихеева – с педагогикой, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн – с психологией, Т. В. Ахутина, А. А. Леонтьев – с психолингвистикой, В. К. Воробьев, В. Р. Глухов, Т. А. Ткаченко, Т. В. Филичева – с логопедией.

А.М. Бородич следующим образом определил такое понятие, как «связная речь» – полное смысловое высказывание из нескольких предложений с единой логической связью, которое обеспечивает взаимопонимание, общение людей [3]. В соответствии с исследованиями, проведенными Л. С. Выготским, связный язык обладает тесной связью с миром мысли, так как связность языка – связность мысли [4].

Требуется отметить, что связной речью отражается логика мышления ребенка, а также его способность правильно выражать свои мысли и верно воспринимать мысли других людей. По способу построения ребенком своего высказывания, можно выявить уровень его речевого развития. С. Л. Рубинштейн указал, что язык связи – это язык, который может быть хорошо понят на основе его собственного содержания. А. А. Леонтьев указывал, что связной речью называется последовательность фраз, слов, ряд разных связанных между собой мыслей, которые выражаются точными словами в верно построенных предложениях. Во время обучения речи, дети учатся думать, а также совершенствуют речь.

В. П. Глухов говорит, что основная функция соединения языков – коммуникация. В качестве связной речи выступает комбинация разных речевых тем, представляющих единую структуру, семантику [5].

В. К. Воробьева указывает, что сегодня связная речь воспринимается в качестве вида речевой деятельности, где результат – текстовые сообщения.

Н. Р. Ерастов отобразил основные группы связи связывающей речи: коммуникация; логика – отнесение речи к мышлению, объективному миру; функциональный стиль – к психологическим партнерам [6].

В состав анализируемого понятия М. М. Алексева и Б. И. Яшина включают монологические и диалогические формы речи. Каждая форма обладает своими особенностями, что позволяет определять характер способа, в соответствии с которым она формируется [7].

В. Р. Глухов [8] и О. С. Ушакова [9] воспринимают диалогическую речь (диалог) в качестве формы речи, включающей обмен высказываниями – воспроизведения. Впервые она формируется во время развития, обладает четкой социальной направленностью. В данном случае важное значение принадлежит мимике, жестам, интонациям, способным изменить значение множества слов. Как указывают глухие люди, диалог – это основная примитивная форма речи, способная удовлетворить потребность в реализации прямого общения на месте.



В. П. Глухов выделил критерии связности языка: адекватное (то есть «исчерпывающее») раскрытие предмета (вербального предмета); семантическая целостность и структурное единство, определяемые соответствующим использованием языка и не языка в конкретных ситуациях общения. Объединяет их овладение речевой культурой, словарным запасом и грамматической структурой речи и тесно связана с развитием всех аспектов речи – словарного запаса, грамматики и речи [8].

А. Р. Лурия воспринимает монологическую речь в качестве связной речи человека, тогда как коммуникативная ее цель – передать факты, реальные и реалистичные явления.

При этом, в исследованиях В.С. Васильевой неоднократно подчеркивается влияние структуры качества сформированности коммуникативной компетенции педагогов на непосредственный уровень развития коммуникативной составляющей связной речи ребенка дошкольного возраста [10].

Л. Р. Якубинский [8] указал, что характеристиками монолога являются: продолжительность и построение серии речей из-за его связности; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реакцию; есть задача предварительного размышления и т.д.

Позиция Л. Р. Якубинского [11] в отношении монолога как особой формы общения характеризует монологическую речь как высшую форму речи, исторически сложившуюся позже диалога. Особенность монолога (устной и письменной форм) Л. С. Выготского заключается в его особой структурной организации, сложности композиции и необходимости максимально мобилизовать текст [4].

Основные характеристики монологической речи, выделенные С. Л. Рубинштейном: непрерывность, логическая последовательность, случайность, односторонний характер высказываний, изложение, обусловленность содержания по причине направленности аудитории, ограниченного использования невербальных средств.

О. А. Нечаева [12] указывает, что психологически монологическая речь является более сложной, чем разговорная речь. Это обусловлено необходимостью представления аудитории ситуации события, формирования понимания ее истории. Для монологов требуется лучшая память, повышенное внимание к форме, содержанию речи. В основу монологической речи входит более связное логическое мышление, нежели диалог.

О. А. Нечаева [12] подчеркнула, что основные функции, смысловые типы устной монологической устной речи в детском саду – повествование, описание, рассуждения.

Требуется отметить, что описанием называется тип текста, начинающийся с имени объекта и общего его определения с последующим отображением качеств, атрибутов, признаков действий. В конце описания указывается последнее предложение для того, чтобы оценить предмет или выразить к нему свое отношение. Описание характеризуется нежесткой, статической структурой для изменения, перестановки ее компонентов. Процесс построения описания учебного текста оказывает положительное влияние на развитие основных представлений о функциях, структуре описательного текста.

Т. П. Плещенко и Р. Г. Чечет, указывают, что оценка состояния связной речи формируется по таким показателям, как: последовательность, связность, полнота речи. Логикой речи называется коммуникативное качество, которое означает способность формализовать содержание, выраженное последовательно, последовательно и аргументировано.

Пробелы в словарном запасе и грамматической структуре языка ярко проявляются в различных формах монологической речи: пересказе, рассказывании историй с помощью образов и описаний. Ограниченный словарный запас, многократное употребление одних и тех же высокопарных слов с разными значениями делают речь детей неправильной и стереотипной. Чтобы правильно понять логическую взаимосвязь событий, ребенку ограничивают список действий. При рассказывании историй дети, речь которых обычно недоразвита, нарушают логическую последовательность событий, пропуская отдельные звенья и действующих лиц. Указанные специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребенка, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связи между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста [12].

Дети этой категории не имеют доступа к описанию истории. Обычно рассказы заменяются отдельными перечислениями объектов и их частей. Существуют большие трудности с описанием предмета в соответствии с предложенным планом. Обычно при описании предмета дети называют его цвет и форму, в то время как другие очень важные и неочевидные признаки и атрибуты детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи всегда игнорируются. Многие авторы отмечают, что некоторые дети могут отвечать только на вопросы.

Таким образом, анализ литературных данных позволяет нам судить о том, что у детей дошкольного возраста с недоразвитой речью, как правило, недостаточно сформирована связная речь: словарный запас ограничен, у большинства из них есть перегибы в речи и способность выражать мысли в связной и логической форме недостаточно развиты. У детей дошкольного возраста с недоразвитой речью в целом активная речь может использоваться в качестве средства общения только при условии постоянной поддержки в виде дополнительных вопросов и оценочных суждений.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Васильева, В. С. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: учебно-методическое пособие / В. С. Васильева, О. А. Коваленко. – Челябинск: Издательство ЮУрГГПУ, 2022. – 72 с.
2. Васильева, В. С. Работа в группах комбинированной направленности с детьми с тяжелыми нарушениями речи: учебно-методическое пособие / В. С. Васильева, Л. М. Исрафилова, И. Ю. Федорова. – Челябинск: Изд-во Южно-урал. гос. гуман.-пед. ун-та. – 2020. – 95 с.
3. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/5/0174/5\\_0174-46.shtml](http://pedlib.ru/Books/5/0174/5_0174-46.shtml)
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Издательство «Лабиринт». – 1999. – 285 с.
5. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов (Высшая школа) / В. П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель. – 2005. – С. 5.
6. Ерастов, Н. П. Культура связной речи / Н.П. Ерастов. – Ярославль. – 1969. – С. 64.
7. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Академия. – 2000. – 400 с.

8. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М.: АРКТИ. - 2004. – 168 с.
9. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М.: Издательство Института Психотерапии. – 2001. – 256 с.
10. Васильева, В. С. Теоретико-методологические основания развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования / В. С. Васильева // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 8. – С. 175-182.
11. Якубинский, Л. П. О диалогической речи / Л. П. Якубинский. – Спб. – 2007. – 259 с.
12. Нечаева, О. А. Функционально-смысловые типы речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [razvitiye%20monologicheskoy%20rechi.pdf](#)
13. Курнаева, Е. А. Коррекция лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня с использованием традиционных и современных логопедических технологий / Е. А. Курнаева, Л. Н. Морозова, С. Н. Владимирова // Инновационные технологии в науке и образовании. – 2016. – №4 (8). – С. 92-119.

УДК 371.921

*А. Е. Гурова*  
*Научный руководитель – Л.М. Лапшина*

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА**

*Аннотация.* Развитие мелкой моторики пальцев и кистей рук является очень актуальной проблемой. Слабое развитие кистей рук, трудности в формировании сложных движений и действий отрицательно сказывается на продуктивной деятельности: лепке, рисовании, конструировании, письме. Коррекция нарушений мелкой моторики, свойственных школьникам с задержкой психического развития осуществляется путем избирательного воздействия на нарушенные или ослабленные функции детей, путем систематического воспитания и совершенствования у них организованности, точности и напряжения. Умение активно и сосредоточенно выполнять предложенные задания на уроках изобразительного искусства.

*Ключевые слова:* дети с задержкой психического развития, мелкая моторика, внеурочные занятия, инклюзивный класс, изобразительная деятельность.

### **FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN AN INCLUSIVE CLASS**

*А. Е. Gurova*  
*Scientific director – L.M. Lapshina*

*Abstract.* The development of fine motor skills of fingers and hands is a very urgent problem. Poor development of the hands, difficulties in forming complex movements and actions negatively affects productive activities: modeling, drawing, designing, writing. Correction of fine motor disorders characteristic of schoolchildren with mental retardation is carried out by selectively influencing the impaired or weakened functions of children, through systematic education and improvement of their organization, accuracy and tension. The ability to actively and intently perform the proposed tasks in the visual arts lesson.

*Keywords:* children with mental retardation, fine motor skills, extracurricular activities, inclusive class, visual activity.

Задержка психического развития (ЗПР) – это такое нарушение нормального темпа психического развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных игровых интересов. Рассматриваемое понятие подчеркивает временный характер отставания, который преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются психолого-педагогические условия, соответствующие особенностям развития детей этой категории. В структуре содержания начального образования системы коррекционно-развивающего обучения особое значение уделяется общенаучным и общепознавательным способам деятельности, как важнейшим компонентам учебного процесса: умению наблюдать, анализировать, классифицировать, доказывать и обобщать. Эти умения формируются средствами всех учебных дисциплин [4].

Недостатки развития моторики младших школьников рассматриваемой категории проявляются в моторной неловкости движений пальцев и кистей рук. При этом их движения в основном нечеткие и плохо скоординированные. Это особенно заметно при использовании таких видов деятельности, как рисование, лепка, работа с мелкими деталями (например, конструктором), а также при выполнении многих манипуляторных действий с предметами: застегивание и расстегивание пуговиц, завязывания бантов, шнурков и т.п. Выполнение указанных педагогом двигательных заданий и воспроизведение простых ритмов оказываются невозможными [1].

Многие школьники с ЗПР испытывают трудности в правильном удерживании карандаша и кисточки при рисовании, часто не регулируют силу нажима карандаша, затрудняются пользоваться ножницами при выполнении аппликации. Обучающиеся с задержкой психического развития самостоятельно не могут установить симметричность частей конструируемых ими фигур, верно расположить элементы конструкций, выполняя поделку [9]. Важно учитывать, что хотя грубых двигательных расстройств у детей с ЗПР нет, уровень моторного развития у них ниже, чем у нормально развивающихся младших школьников. Таким образом, начальная школа строится на новых эффективных психолого-педагогических технологиях, использует различный спектр образовательных программ, направленных на быстрое развитие детей, максимальную активизацию их мыслительной деятельности; предполагает индивидуальные и групповые коррекционные занятия, способствующие преодолению имеющихся недостатков развития младших школьников с временной задержкой психического развития [2].

Развитию мелкой моторики детей с ЗПР следует уделять особое внимание. Необходимо это не только первоклассникам, осваивающим сложный навык письма, но и всем учащимся начальных классов, поскольку, как отмечалось выше, развитие двигательной сферы выступает важным условием общего психического развития [5].

С целью определения уровня развития мелкой моторики кисти руки можно использовать методики В. А. Калябина; методику «Домик» Н. И. Гуткиной; методику «Дорожки» Л. А. Венгера; манометрический тест Н. И. Озерцкого [3].

В рамках данного исследования по результатам диагностики были подобраны из методической литературы, систематизированы и предложены педагогам рекомендации по развитию мелкой моторики младших школьников с ЗПР и коррекции ее недостатков на уроках изобразительного искусства:

- Определять заранее, на какой процесс в развитии мелкой моторики будет направлено наибольшее воздействие в ходе урока, и как лучше осуществлять регуляцию этого психического процесса в целях его совершенствования.

- Уделять особое внимание учебно-материальному обеспечению уроков (оснащение материалами и инструментами высоко качества).

- Обеспечить эстетические условия для осуществления коррекционно-воспитательной работы (оснащение учебного процесса наглядным материалом, который в наибольшей степени отвечает требованиям эстетики) [8].

- Соблюдать охранительный режим, что оказывает положительное воздействие на учащихся, предполагает обеспечение на уроках изобразительного искусства спокойной деловой обстановки, четко организованного и привычного хода работы.

- Строить каждый урок в тесном единстве с дидактическими, воспитательными и коррекционными целями.

- Приучать учащихся с задержкой психического развития видеть прекрасное в окружающем, в искусстве педагог должен предполагать организацию наблюдений за окружающей действительностью, посещение музеев, выставок, просмотр кинофильмов и т.д.

- Проводить на заключительном этапе каждого урока рисования оценку работ учащихся.

- Использовать игры и упражнения, формирующие умения воспринимать и различать величину, форму, цвет, положение предметов в пространстве, а также умение владеть техникой рисования.

- Уделять большое внимание изобразительной деятельности вне занятий [7].

Таким образом, коррекция своеобразий мелкой моторики, свойственных школьникам с ЗПР осуществляется путем избирательного воздействия на нарушенные или ослабленные функции детей, путем систематического воспитания и совершенствования у них организованности, точности и напряжения. Умение активно и сосредоточенно выполнять предложенные задания на уроке изобразительного искусства.

Также можно предложить специальные упражнения для развития мелкой моторики в условиях инклюзивного класса: данные упражнения для школьников с ЗПР будут носить коррекционный характер, а для школьников с условно-возрастной нормой – развивающий. Эти упражнения и задания имеют разную коррекционно-развивающую направленность [1; 8; 9; 11; 12].

*Развитие движений рук и ручной умелости.* Своевременное развитие ручных умений положительно влияет на развитие речи детей, на формирование познавательных психических процессов: восприятия, памяти, мышления, внимания, воображения [1].

*Пальчиковая гимнастика.* Очень важной частью работы по развитию мелкой моторики являются «пальчиковые игры». В ходе «пальчиковых игр» дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику рук. Маленькие стишки, считалки, загадки, песенки, приговорки

помогают развивать словарный запас, фразеологическую речь, осмысливать то, что дети произносят вслух. Данные игры рекомендуется проводить на каждом уроке или коррекционном занятии 2-3 минуты [4].

*Графические упражнения.* Графические упражнения способствуют развитию мелкой моторики и координации движений руки, зрительного восприятия и внимания.

*Пальчиковый игротренинг.* Пальчиковый игротренинг включает в себя: сжатие, растяжение, расслабление кисти; использование изолированных движений каждого из пальцев. Пальчиковый игротренинг – это профилактика школьных неврозов, речевое развитие, подготовка к письму, формирование почерка, психологическая коррекция [4].

*Подготовка к обучению письму.* Упражнения данного раздела дают возможность воспринимать форму букв через тактильные и кинестические ощущения, вырабатывают умения владеть карандашом и ручкой, проводить линии по линейке, угольнику, лекалу и на глаз [5; 6].

*Лечебная физкультура.* Массаж и самомассаж рук оказывает общеукрепляющее действие на мышечную систему, повышает тонус, эластичность и сократительную способность мышц. Массаж улучшает функцию рецепторов, проводящих путей, усиливает рефлекторные связи коры головного мозга с мышцами и сосудами [10].

Представленные выше рекомендации и подобранные упражнения для уроков по изобразительному искусству должны способствовать развитию мелкой моторики у младших школьников с ЗПР.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алиева, Л. Особенности развития мелкой моторики у младших школьников с задержкой психического развития / Л. Алиева, Н. С. Сухонина. – Текст : непосредственный / Экономика и социум. – 2018. – № 6 (49). – С. 1469-1471.

2. Алова, М. Д. Особенности развития и коррекции учебной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития / М. Д. Алова, А. А. Кацера. – Текст : непосредственный // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 63-66.

3. Бегиева, Б. М. Дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Б. М. Бегиева. – Текст : непосредственный // Вопросы науки и образования. – 2021. – № 5 (130). – С. 25-27.

4. Гахраманова, С. Х. Особенности развития моторики у детей с задержкой психического развития / С. Х. Гахраманова. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Э. А. Пирмагомедовой. – Москва, 2022. – С. 134-138.

5. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета

инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.

6. Дружинина, Л. А. Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова, В. С. Цилицкий. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 227–230.

7. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

8. Коробинцева, М. С. Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : Материалы международной научно-практической конференции (09-10 февраля 2022 г.). – Челябинск: «Библиотека А. Миллера», 2022. – С. 217-221.

9. Рукавицина, Е. Д. Использование нетрадиционных техник рисования в обучении и воспитании детей с задержкой психического развития / Е. Д. Рукавицина, А. С. Сулова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века. Сборник научных трудов. – Москва, 2022. – С. 307-314.

10. Суркова, Е. С. Социальная адаптация к условиям школьного обучения младших школьников с задержкой психического развития / Е. С. Суркова. – Текст : непосредственный // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 135-138.

11. Шамарина, Е. В. Развитие мелкой моторики младших школьников с задержкой психического развития при обучении их письму / Е. В. Шамарина. – Текст : непосредственный // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 4. – С. 14-22.

12. Стафеева, О. Ю. Развитие мелкой моторики кисти руки детей младшего школьного возраста с ЗПР во внеурочной деятельности средствами искусств. – Текст : электронный / О. Ю. Стафеева. – URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2013/10/04/razvitie-melkoy-motoriki-kisti-ruki-detey>

## ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ НЕЙРОЛОГОПЕДИИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

*Аннотации.* В статье представлен современный подход в работе учителя-логопеда с детьми с ОВЗ в рамках инклюзивного образования. Описаны основные направления работы с использованием методов и приемов нейрологопедии.

*Ключевые слова:* нейрологопедия, метод, учитель-логопед, практика, прием, современный, образование, использование, направление.

S. V. Danilenko

## APPLICATION OF NEUROLOGOPEDIA METHODS IN THE PRACTICE OF A SPEECH THERAPIST TEACHER

*Abstract.* The article presents a modern approach to the work of a speech therapist teacher with children with disabilities in the framework of inclusive education. The main directions of work with the use of methods and techniques of neurological therapy are described.

*Keywords:* neurospeech therapy, method, speech therapist teacher, practice, method, modern, education, use, direction.

Нейрологопедия – дисциплина, появившаяся на пересечении двух наук: неврологии и лингвистики. Целью считается исследование системы языка в балансе мозговой деятельности и языкового поведения. В рамках инклюзивного образования методы нейрологопедии приобретают все большее значение.

Не так давно, в группах детского сада находились воспитанники с небольшими нарушениями речи. Была сформирована традиционная практика работы учителя-логопеда на логопедическом пункте, психолога и воспитателя. В современных реалиях все чаще детский сад посещают дети с когнитивными нарушениями, задержкой психического развития, и аутизмом. Нередко обучаются дети с дефицитом внимания, СДВГ, ММД.

Данные категории воспитанников, наряду с речевыми нарушениями, имеют проблемы с развитием общей и мелкой моторики, координации и восприятием. Дети не в состоянии подбросить и поймать мяч, не могут воспроизвести простой ритм, обвести картинку по контуру. Кроме того, они имеют поведенческий негативизм. У таких воспитанников, кроме нарушения речи, как правило, наблюдается нарушение психических функций, эмоционально-волевой сферы, что говорит о нарушениях нервной системы в целом. Выявляется незрелость функций головного мозга, нарушение межполушарного взаимодействия.

Единство работы головного мозга определяется деятельностью обоих полушарий. В соответствии с создавшимися условиями, в рамках инклюзивного образования, возникает необходимость включать в работу учителя-логопеда игры, направленные на развитие межполушарного взаимодействия, умения ребенка контролировать двигательную активность, поведение, в то же время, развивая и речь.

Нейропсихологический подход в таких случаях предполагает использование на занятиях игровых упражнений из «гимнастики мозга» (образовательной кинезиологии),



например, перекрестные шаги, упражнение «Ухо-нос», приемы для развития межполушарных связей с использованием движений для рук. Образовательная кинезиология – это развитие головного мозга путем двигательной активности. Такие упражнения способствуют формированию содружественных движений двух рук, развивают координацию ног, повышают речевую активность. В результате этой работы, в головном мозге появляются новые нейронные связи, улучшается и межполушарное взаимодействие, являющееся основой развития интеллекта.

Работы А. Г. Лурия и А. Н. Леонтьева доказали взаимосвязь манипуляций рук и движений с высшей нервной деятельностью и развитием речи [2; 3].

Пол Деннисон и Гейл Деннисон [1] в конце XX века основываясь на трудах ученых, разработали программу «Гимнастика Мозга», включив в нее следующие приемы:

- ритмирование «кнопки мозга» - способствует обогащению крови кислородом, вследствие чего новая для ребенка информация усваивается легче;
- перекрестные шаги – интеграция полушарий головного мозга, координация, ориентировка в пространстве, успешное приобретение и закрепление навыков чтения и письма;
- крюки Дениссона – гармонизация эмоциональной сферы и процессов мышления, развитие способности к адекватным действиям и поступкам.

Для проверки аудиального, кинестетического восприятия педагоги предлагают использовать метод рисунка «Ленивой восьмерки» (ребенок выполняет рисование восьмерок, начиная от точки, поставленной в центре листа одной рукой, затем другой, потом двумя руками одновременно).

Таким образом, рисунок «Ленивой восьмерки» показывает общую преимущественную опору в психической деятельности: зрение, слух или кинестетику. Рисунок «ленивой восьмерки» помогает, в соответствии с исследованиями К. Ханнафорд и Г. Кэролла, определить доминантное полушарие ребенка: если больше размером, аккуратнее, чуть выше или ниже левая окружность, значит более развито правое полушарие, и наоборот. Используя это знание становится возможным определить правильность построения образовательного процесса с использованием методик обучения с преимущественной опорой на вид восприятия ребенка.

Учеными и педагогами разработано несколько видов нейро игр: настольно-печатные, с использованием камней, барабан, природных и подручных материалов; подвижные игры с мячами и балансировочной доской; упражнения для развития зрительного восприятия; автоматизации звуков с путем использования корректурных проб; «зашумленные картинки, рисование двумя руками; упражнение с перекрестными движениями рук и ног.

Как показывает практика, огромное влияние на развитие воспитанников оказывают игры на развитие чувства ритма с использованием приемов развития межполушарного взаимодействия, ведь одним из признаков прекрасной речи служит ритмическая выразительность. Воспитанники с данными нарушениями не могут произнести и повторить слова верно: переставляют слоги, не произносят слова полностью, могут пропускать предлоги, слова, прохлопать предложенный ритм. Поэтому педагогам необходимо определить степень нарушения ритма, и построить комплексную коррекционную работу, помогающую преодолеть речевые и моторные нарушения.

Использование нейрологопедических методов помогает преодолеть и трудности в дальнейшем обучении в школе: дисграфию, дислексию и дизорфографию.

Специально созданные моторные процедуры и развивающие игры регулируют психоречевую деятельность головного мозга, визуальное, слуховое, пластическое понимание.

По мнению ученых, а также, как показывает практическая деятельность, использование методов нейрологопедии в рамках инклюзивного образования, позволяет на 35% быстрее справиться с речевыми затруднениями воспитанников.

Таким образом, использование методов и приемов нейрологопедии – это продуктивный подход и большая поддержка детям с алалией, заиканием, ОНР, дизартрией.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Dennison, P. E. Brain Gym: Teacher's Edition / P. E. Dennison, G. E. Dennison. – Edu Kinesthetics, 1989. – 135 с.
2. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Кранд, 2010. – 214 с.
3. Лурия, А. Р. Язык и сознание/ А. Р. Лурия; под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 320 с.

*А. В. Дерябина, А. Ю. Еремеева*  
*Научный руководитель – Е. В. Демкина*

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Изменения, которые происходят в российской системе образования, в том числе касающиеся подготовки будущих специалистов инклюзивного образования, должны гарантировать равные права на образование для детей с ОВЗ. На сегодняшний день детям с ограниченными возможностями здоровья нет необходимости учиться в специальных учреждениях, поскольку они могут получить образование и адаптироваться к жизни в обществе, а для этого необходимо подготовить достаточное количество специалистов инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, инклюзия, подготовка будущих специалистов, психологическая готовность, готовность к работе с детьми ОВЗ, профессиональная подготовка.

*A. V. Deryabina, A. Y. Eremeyeva*  
*Scientific supervisor – E. V. Demkina*

## TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF INCLUSIVE EDUCATION

*Abstract.* The changes that are taking place in the Russian education system, including those related to the training of future specialists in inclusive education, should guarantee equal rights to education for children with disabilities. Today, children with disabilities do not need to study in special institutions, because they can get an education and adapt to life in society, and for this it is necessary to train a sufficient number of specialists in inclusive education.

*Keywords:* inclusive education, inclusion, training of future specialists, psychological readiness, readiness to work with children with disabilities, vocational training.

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1, с. 6].

В данной системе образования могут обучаться следующие категории детей:

- с нарушениями слуха;
- нарушениями зрения;
- речевыми нарушениями;
- нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- задержкой психического развития;
- умственным недоразвитием;
- расстройствами аутистического спектра [2, с. 285].

Лица с ОВЗ – это люди, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии, значительные отклонения от нормального психического и физического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами, и в силу этого нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания [3, с. 8].

Подготовка специалистов инклюзивного образования включает в себя не только профессиональную подготовку, но и эмоциональное принятие. Многие студенты имеют психологический барьер и могут бессознательно не принимать ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Именно поэтому будущие специалисты инклюзивного образования нуждаются в особой профессиональной подготовке в области знаний когнитивного развития, возрастной психологии, коррекционной педагогики, которые непосредственно раскрывают сущность и содержание индивидуальной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Молодому специалисту важно уметь работать с детьми различных категорий, находить к ним особый подход.

Для того чтобы проанализировать проблему подготовки будущих специалистов инклюзивного образования, был проведен опрос студентов Адыгейского государственного университета по направлениям подготовки 39.02.01 Социальная работа и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. В нем приняли участие студенты с первого по четвертый курс.

Термин «инклюзия» понимается студентами как: «форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях»; «процесс, при котором та часть населения, которая имеет физические особенности, включается в активную жизнь социума»; «обучение для большого количества людей вне зависимости от расовой, гендерной, физической, умственной особенностей».

Исходя из ответов на данный вопрос, можно сделать вывод, что большинство студентов понимают термин «инклюзия» так, как трактует Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации». Это говорит о том, что студенты близко знакомы с данной темой, ведь знание профессиональных терминов показывает, что они ясно представляют специфику работы в инклюзивном образовании. Как известно, язык специальности - это фактор профессионального развития человека.

На вопрос «Для чего, по вашему мнению, нужно инклюзивное образование?»,

студенты дали ответы:

«Для социализации людей с ограниченными возможностями и развития толерантности к таким людям в обществе»; «позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья почувствовать себя таким же, как сверстники, позволяет получать не только образование наравне со всеми, но и социализироваться, развиваться, общаться.»; «Инклюзивное образование даёт людям с ОВЗ возможность проявить себя, с другой стороны. Люди, не имеющие ограничений здоровья, также должны привыкать к тому, что все люди разные. У них будет возможность учиться помогать и поддерживать их».

Основная цель инклюзивного образования – не только дать возможность детям с ОВЗ доступ к получению образования, но и социализироваться, развиваться, общаться, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья не чувствовали себя неправильными или не такими как все, а наоборот, чувствовали себя уверенно и комфортно в любой среде.

Одной из целей инклюзии является подготовка школ к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья. И эта подготовка не только помещений и закупка специального оборудования, это подготовка педагогов, переключение работы на детей с ограниченными возможностями. Будущие специалисты хорошо это подчёркнули.

На вопрос «Как Вы относитесь к людям с ОВЗ?» студенты ответили (см. рисунок 1), что довольно благоприятно, 50% «положительно», и 50% нейтрально. Отрицательного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья нет.

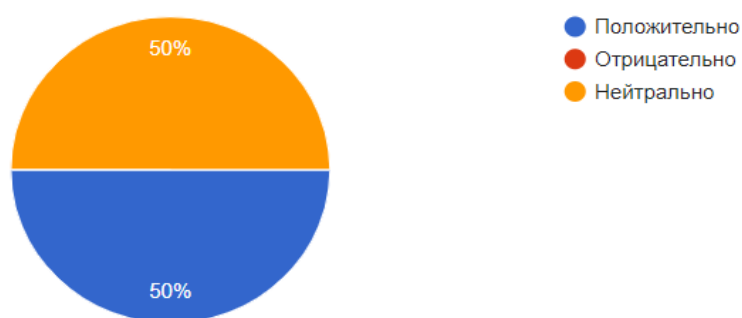


Рисунок 1 – Как Вы относитесь к людям с ОВЗ?

Ведь будущий специалист не сможет работать с детьми с ОВЗ, если будет относиться к ним отрицательно.

Результаты ответа на вопрос «Сможете ли Вы определить человека с ОВЗ?» (см. рисунок 2), ясно показывают, что студенты хорошо знакомы с клиникопсихолого-педагогическими характеристиками нарушений у детей, так как человека с диагнозом «Аутизм» смогут определить 65,2 % опрошенных, с «Синдром Дауна» 54, 3%, с диагнозом ДЦП – 71,7 %, с диагнозом «Глухонемота» – 56,5 %, и «Слепота» – 65,2 % опрошенных.

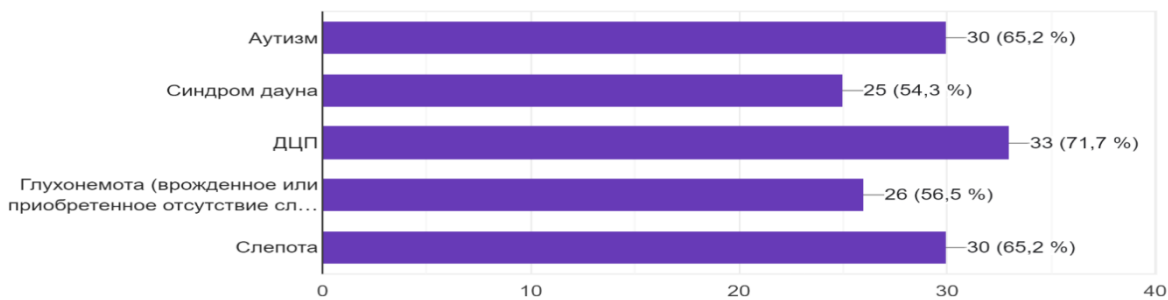


Рисунок 2 – «Сможете ли Вы определить человека с ОВЗ?»

Зная особенности поведения людей с различными ограничениями возможностей здоровья, помогают будущим специалистам не совершить ошибку. Так, например, бывают такие ситуации, когда педагог, не зная особенности поведения детей с диагнозом «Аутизм», сделал выговор за то, что ребенок опустил голову, пройдя мимо преподавателя, не поздоровавшись. Знания в области клиникпсихолого-педагогических нарушений являются фундаментальными при подготовке специалистов инклюзивного образования.

Результаты ответа на вопрос «Какие, по вашему мнению, профессиональные компетенции должен включать в себя педагог инклюзивного образования?» показали, что будущие специалисты видят педагога инклюзивного образования: «порядочным, сдержанным, терпимым»; «умеющим концентрировать внимание на каждом ученике, знает психологические особенности детей с ограниченными возможностями, умеет проводить коррекционно-развивающую работу и поддерживать взаимодействие со всеми членами коллектива»; «педагог, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен обладать высоким уровнем регуляции своей деятельности, контролировать себя в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения».

Формирование инклюзивных компетенций – это важная задача каждого будущего специалиста.

Педагогу необходимо приобретать новые умения и способы применения тех знаний, которые они получают во время учебы. В конечном итоге эти умения перерастут в профессиональные компетенции и потому то, что студенты уже сейчас знают, какими компетенциями они должны будут обладать в ближайшем будущем, говорит нам о том, что получение ими профессии именно в этой отрасли, достаточно осознанно и ответственно.

Анализ готовности работать с людьми, которые имеют ограниченные возможности здоровья, показал, что будущие специалисты инклюзивного образования готовы работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, и в общей сумме составляет 71,8 %, и только 28,3 % не готовы работать с такой категорией детей (см. рисунок 2).

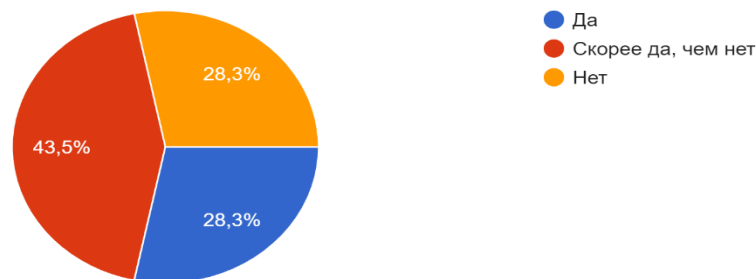


Рисунок 2 – Ответ на вопрос «Готовы ли Вы работать с людьми, которые имеют ограниченные возможности здоровья?»

Для того чтобы работать с детьми с ОВЗ, необходимо быть психологически к этому готовым. Это значит, что у будущего специалиста инклюзивного образования должны быть уже сформированы представления, суждения и качества личности для осуществления профессиональной деятельности. Он должен понимать всю ответственность, которую будет нести, работая с детьми с ОВЗ, поскольку эти дети имеют особое поведение и к ним нужно находить свой подход, нежели к детям без ОВЗ.

Большинство студентов ответили, что готовы работать с детьми с ОВЗ. У студентов уже сформированы представления, понятия будущей профессии, а это значит, что они готовы взять на себя ответственность за этих детей, готовы учиться общаться с ними, и находить к ним подход. Если студенты готовы работать с детьми с ОВЗ, значит, у них уже будет мотивация, чтобы развиваться в области инклюзивного образования и находить новые способы решения поставленных перед ними задач.

Исследование показало, что на вопрос «Достаточно ли Вас готовят к работе в инклюзивном образовании?» большинство студентов ответили: «по моим ощущениям и профессиональным компетенциям наших педагогов я могу сказать, что профессиональная подготовка студентов на достаточном уровне для дальнейшей работы в этой сфере».

Можно сделать вывод, что преподаватели компетентны и дают необходимую информацию студентам, чтобы те, в свою очередь, получили качественную информацию и получили профессию, по которой они смогут так же качественно выполнять свою работу, как это делают преподаватели при подготовке будущих специалистов инклюзивного образования.

На вопрос «Как вы относитесь к законопроекту о совместном обучении здоровых детей с детьми с ограниченными возможностями здоровья?» 52,2% ответили «положительно», 32,6% проигнорировали данный вопрос, и лишь 15,2% к включению детей с ограниченными возможностями здоровья в обычные общеобразовательные школы относятся «категорически против» (см. рисунок 3).

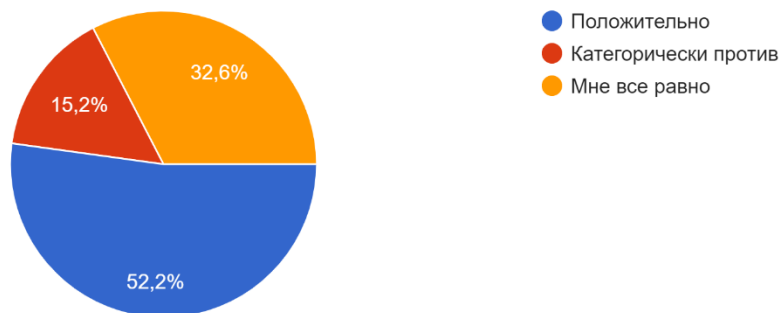


Рисунок 3 – Ответ на вопрос «Как вы относитесь к законопроекту о совместном обучении здоровых детей с детьми с ограниченными возможностями здоровья?»

Для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в обычной общеобразовательной школе необходимо создание не только комфортных условий, но и психологической и методической подготовки учителей-предметников, социальных педагогов и психологов, подготовки самого класса, где будет обучаться ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Проведенный опрос показал, что специалистов инклюзивного образования достаточно хорошо подготавливают к работе с детьми ОВЗ, об этом свидетельствует знание профессиональных терминов, представление о специалисте этой сферы, преимущественной положительной оценки уровня профессиональной подготовки со стороны педагогического состава.

Таким образом, можно сделать вывод, что педагоги, готовящие специалистов инклюзивного образования, достаточно компетентны и дают качественную информацию студентам. А это значит, что будущим специалистам инклюзивного образования можно будет доверить работу с детьми с ОВЗ, поскольку они готовы с ними работать не только психологически, но и практически, так как располагают необходимой для этого информацией и умеют использовать ее на практике.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) : [Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – Москва: Эксмо, 2022. – 192 с. – (Законы и кодексы). – ISBN 978-5-04-160528-5.
2. Подун, Ю.В. Формирование готовности педагогов к работе в системе инклюзивного образования // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 4. – С. 284-288.
3. Левшунова, Ж. А. Инклюзивное образование: учеб. пособие / Ж. А. Левшунова, Н. В. Басалаева, Т.В. Казакова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. – 114 с.

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены теоретические исследования особенностей развития произвольной памяти у младших школьников с задержкой психического развития и представлены результаты эмпирического исследования группы младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, память, произвольная память, младшие школьники с задержкой психического развития.

*D. L. Dolgikh*  
*Scientific director – M. V. Ovchinnikov*

**PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF VOLUNTARY MEMORY OF YOUNGER STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION, STUDYING IN AN INCLUSIVE CLASS**

*Abstract.* The article deals with theoretical studies of the peculiarities of the development of voluntary memory in junior high school students with mental retardation and presents the results of the empirical study of the group of junior high school students with mental retardation, studying in the conditions of inclusive education.

*Keywords:* inclusive education, memory, peculiarities of the development of voluntary memory, younger students with mental retardation.

Поиск способов повышения результативности коррекционной работы по развитию произвольной памяти школьников с ограниченными возможностями здоровья является приоритетным направлением исследований в специальной психологии и педагогике [2]. Чаше всего инклюзивным образованием бывают охвачены обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР). Недостатки произвольной памяти этой категории детей отмечаются разными исследователями, рекомендации которых касаются в основном дифференцированного специального образования [1].

Данное исследование организовано как совокупность выводов теоретических исследований и собственных эмпирических данных, определяющих особенности развития опосредованной памяти младших школьников с ЗПР, обучающихся в инклюзивном классе.

Память – это процесс организации и сохранения прошлого опыта, допускающий его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. В современных психологических исследованиях память рассматривается как сложная психическая деятельность, а также как один из когнитивных процессов, который состоит в запечатлении, сохранении и последующем воспроизведении человеком предыдущего опыта. В структуре памяти различают следующие процессы: запоминание, сохранение, забывание,



восстановление [7].

Вопросы особенности развития произвольной памяти анализируются и изучаются в работах Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, В. А. Межерякова и др. [6; 7; 8]

Исследования А. Н. Леонтьева показали, что у младших школьников с ЗПР с возрастом улучшается непосредственное запоминание, причём его развитие идёт быстрее, чем развитие опосредованного запоминания. Начиная со школьного возраста идёт процесс одновременного развития непосредственного и опосредованного запоминания, а далее более быстро совершенствования опосредствованной памяти [6].

В. А. Межеряков даёт определение, «опосредованное запоминание-это произвольное, поэтапное запоминание, опирающееся на специальные средства (знаки, символы, схемы и др.)» [7].

Исследования З. М. Истоминой говорят о том, что перед ребёнком ставится сознательная цель запомнить и он научается активно достигать эту цель [2].

Проблема особенностей развития произвольной памяти является одной из главных в младшем школьном возрасте. Память, как и все другие высшие психические процессы, испытывает существенные изменения. Память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. Именно с работой произвольной памяти в данном возрастном периоде связаны успехи ребенка в выполнении разных видов деятельности, закреплении освоенных знаний и навыков, применении способов поведения.

Объем и точность произвольного запоминания детей младшего школьного возраста с ЗПР снижена в сравнении со сверстниками без нарушений развития. У данной категории детей диагностируется недостаточная произвольная регуляция процесса запоминания при выполнении поставленной задачи, неумение рационально организовывать и контролировать свою работу приводит к большим затратам времени при работе в классе.

Таким образом, у значительного числа младших школьников с ЗПР отмечаются особенности развития произвольной памяти, которые необходимо учитывать для организации образовательного процесса на начальном уровне образования и планировании развивающей работы, поскольку младший школьный возраст является сенситивным периодом для становления и коррекции высших форм произвольного запоминания [4].

Исходя из выше сказанного, многие отклонения развития у детей могут быть скорректированы и даже предупреждены при своевременной и правильной организации воспитания на раннем этапе коррекционно-педагогического воздействия.

Интеграция детей с отклонениями в развитии в массовые образовательные учреждения предоставляет специализированную коррекционную помощь и психологическую поддержку, задачами которых являются контроль за развитием ребенка, успешностью его обучения, оказание помощи в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников [5].

В условиях инклюзивного образования включается решение как образовательных задач, так и коррекционных, развивающих, воспитательных. Учебные инклюзивные программы предусматривают гибкий подход к процессу обучения, они требуют равного подхода к учащимся, учитывают интеллектуальные, физические, языковые, культурные способности и таланты [6].

Отдельные высшие психические функции оказывают огромное влияние на интеллектуальное развитие и их успешность развития у обучающихся является тем

показателем, который наиболее наглядно демонстрирует эффективность учебной деятельности.

Таким образом, в условиях инклюзивного образования осуществляется работа по развитию высших психических функций как детей с нормальным развитием, так и детей ограниченными возможностями здоровья.

Для выявления особенностей развития произвольной памяти у младших школьников с задержкой психического развития было проведено собственное эмпирическое исследование с участием 20 детей, насчитывающие 10 детей, в возрасте 8-9 лет, 5 девочек и 5 мальчиков, учащиеся 3 класса, с диагностированной по результатам ПМПК задержкой психического развития и 10 детей того же возраста, 6 мальчиков, 4 девочки, имеющие нормотипичное развитие. Базой исследования являлось МБОУ «СОШ № 70 г. Челябинска».

В качестве диагностического инструментария для изучения особенностей произвольной памяти у младших школьников с ЗПР были использованы следующие психодиагностические методики [4]:

1. Методика «Изучение логической и механической памяти».
2. Методика «Пиктограмма» (автор А. Р. Лурия).
3. Методика «Узнавание фигур» (автор Т. Е. Рыбаков).

По результатам обследования по методике «Изучение логической и механической памяти» можно отметить, что из всех детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития низкий уровень развития произвольной памяти показали 20% испытуемых. Уровень среднего развития произвольной памяти диагностирован у 20% школьников. Высокие показатели развития произвольной памяти продемонстрировали 60% учеников. Нормативные показатели у детей того же возраста с нормотипичным развитием продемонстрировали 100% школьников.

По результатам обследования по методике «Пиктограмма» можно отметить, что из всех детей младшего школьного возраста с ЗПР низкий уровень развития произвольной памяти показали 20% испытуемых. Средние показатели произвольной памяти продемонстрировали 30% учеников. Высокие показатели продемонстрировали 50% испытуемых. Нормативные показатели у детей того же возраста с нормотипичным развитием продемонстрировали 100% школьников.

По результатам обследования по методике «Узнавание фигур» можно отметить, что из всех детей младшего школьного возраста с ЗПР низкий уровень развития произвольной памяти показали 10% испытуемых. Средний уровень развития произвольной памяти показали 10 % испытуемых. Высокие показатели произвольной памяти продемонстрировали 80 % учеников. Нормативные показатели у детей того же возраста с нормотипичным развитием продемонстрировали 100 % школьников.

С помощью проведённого обследования по представленным в исследовании методикам мы смогли выявить, что младшие школьники с нормотипичным развитием и дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития отличаются друг от друга в уровне развития произвольной памяти, у младших школьников обнаружены трудности в скорости запоминания, небольшой объем памяти, неумение рационально организовывать и контролировать свою работу.

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий методик показал, что уровень сформированности произвольной памяти у младших школьников с ЗПР не соответствует возрастной норме.

Таким образом, изучение особенностей произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития позволяет сделать вывод о том, что в связи с многообразием вариантов индивидуального развития ребенка с задержкой психического развития, неоднородностью группы обучающихся с данным вариантом дизонтогенеза, учителям, работающим в инклюзивном классе, наряду с общеобразовательными задачами, должны решать развивающие и специальные задачи. Такие как, включение в урочную деятельность задач активизации познавательной деятельности, формирование интеллектуальных умений и навыков. На ряду с этим, большое значение имеет построение необходимой траектории в обучении, применение специальных методов, приемов, средств, а также учет индивидуальных особенностей обучающихся.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.

2. Истомина, З. М. Развитие памяти / З. М. Истомина. – Текст : непосредственный – М. : Психология, 1977. – 120 с.

3. Колотилова, У. В. Педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья на второй ступени получения образования в условиях интегрированного обучения / У. В. Колотилова. – Текст : непосредственный // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: в 2-х ч. / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос.гуманитар.-пед. ун-т. — Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. – Ч. 1. – С. 339-343.

4. Коробинцева, М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития: учеб.-метод. пособие для высш. учеб. завед. / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 94 с.

5. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.) – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

6. Леонтьев, А. Н. Вопросы психологии дошкольного возраста / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. – Текст : непосредственный – М. : Международного образовательного и психологического колледжа, 1995. – 144 с.

7. Мижериков, В. А. Большой психологический словарь / В. А. Мижериков – Текст : непосредственный – М. : Сфера, 2004. – 439 с.

8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – Текст : непосредственный – СПб.: Питер, 2013. – 397 с.

9. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию факультета психологии ЮУрГУ. Челябинск, 2021. С. 36-40.

10. Шинкарева, Е. Ю. Право на образование ребенка с ограниченными возможностями в российской федерации и за рубежом: монография / Е. Ю. Шинкарева – Текст : непосредственный – М., 2007.

УДК 376.3

*Т. П. Дубовикова*

### **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы успешного формирования инклюзивной образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении.

*Ключевые слова:* социально-педагогическое сопровождение, инклюзивная образовательная среда, дошкольное образовательное учреждение.

*T. P. Dubovikova*

### **SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF INCLUSIVE EDUCATION IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

*Abstract.* The article deals with the problems of successful formation of an inclusive educational environment in a preschool educational institution.

*Keywords:* social and pedagogical support, inclusive educational environment, preschool educational institution.

Процесс инклюзии в системе образования способствует реализации прав детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на образование в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Инклюзия в образовании способствует повышению качества жизни ребенка с ОВЗ и его семьи, не ухудшая, в то же время, качества жизни других участников образовательного процесса, при создании необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всем без исключения детям, независимо от их индивидуальных особенностей, языка, культуры, их психических и физических возможностей.

Исследования Н. Н. Малофеева позволяют сделать вывод о том, что успешному формированию инклюзивной образовательной среды способствует четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной психолого-педагогической помощи

детям с особыми образовательными потребностями [4].

О. А. Козырева указывает, что успех функционирования инклюзивной образовательной среды возможен при соблюдении определенных условий, а именно:

1. Необходимо приложить взаимные усилия со стороны ребенка с ОВЗ и группы по обоюдному изменению и сближению в процессе совместной жизни, деятельности, образования.

2. Инклюзия отражает соответствующие требования к пространственно-временной общности, в которую включается ребенок с особыми образовательными потребностями.

3. Образовательная организация должна заботиться о создании условий для инклюзии, социальной интеграции своих воспитанников в различные сферы жизни – досуговые, правовые, образовательные и другие.

4. Успех инклюзии в социальной общности зависит от ее способности выстроить социальную сеть, включающую более крупные общности в разных местах пребывания и жизни ребенка с ОВЗ.

5. Социальное сближение ребенка с особыми образовательными потребностями и обычных детей не означает пренебрежение индивидуальными, сущностными особенностями участников процесса инклюзии. Необходимо сохранение своеобразия, уникальности, различия каждого [2].

Приоритетом в развитии социально-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании является создание общей безбарьерной образовательной среды.

Социализация для детей с ОВЗ имеет главенствующее значение, поскольку способствует коррекции и компенсации нарушенных функций, приобщает данную категорию детей к тому, что доступно нормотипичным детям.

Вместе с тем, социальное развитие детей с ОВЗ является своеобразным, что может оказать неблагоприятное влияние на становление их взаимоотношений со сверстниками.

Социальная адаптация – процесс, способствующий эффективному взаимодействию личности с социальной средой. В системе дошкольного образования в настоящее время складывается тенденция к интеграции детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся детей.

Основа в инклюзивном образовании детей с ОВЗ – возможность получения образовательного и социального опыта вместе со сверстниками.

Основным критерием эффективности инклюзивного образования является успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с ОВЗ наряду с освоением необходимых знаний.

В современной педагогической литературе существуют различные подходы к пониманию термина «сопровождение».

Так, Р. В. Овчарова понимает термин, обозначающий социально-психологическую помощь, как направленную деятельность [5].

Л. Г. Субботина под социально-психологической помощью подразумевает взаимодействие и сотрудничество [6].

По мнению М. Р. Битяновой, сопровождение – это движение вместе с ребенком. Взрослый лишь дает советы по ориентированию в окружающем мире, помощь оказывается только, если ребенок о ней попросит [1].

Основным субъектом, требующим социально-педагогического сопровождения, является ребенок с ограниченными возможностями здоровья, который по результатам обследования на психолого-медико-педагогической комиссии, нуждается в организации

специальных образовательных условий и разработке адаптированной образовательной программы. Субъектами инклюзивного образования также являются остальные дети, включенные в то же самое образовательное пространство, родители и педагоги учреждения.

Основные задачи социально-педагогического сопровождения в отношении обучающихся с ОВЗ состоят в систематическом отслеживании психолого-педагогического статуса обучающегося с ОВЗ в динамике его психического развития; в создании социально-психологических и педагогических условий для эффективной адаптации и психического развития обучающихся и обеспечения успешности в обучении; в обеспечении систематической помощи детям с ОВЗ в ходе обучения; в организации жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом психических и физических возможностей обучающегося.

Эффективное социально-педагогическое сопровождение реализуется через следующие направления деятельности: диагностическое; профилактическое; коррекционно-развивающее; консультативное; образовательное; поддерживающее; просветительское.

В основу социально-педагогического сопровождения должен быть положен основополагающий принцип принятия философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса. Также можно выделить следующие принципы социально-педагогического сопровождения:

1) принцип гуманистической направленности, который предполагает уважение личности ребенка и развитие его индивидуальности;

2) принцип индивидуального подхода, который базируется на выборе форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы;

3) принцип деятельностного подхода, который осуществляется с учетом ведущего вида деятельности ребенка (игровой деятельности);

4) принцип социально-психологической защищенности, который базируется на взаимодействия педагогов и воспитанников, являющиеся условием создания атмосферы доверия, безопасности и самораскрытия;

5) принцип поддержки самостоятельности и активности, обеспечивающий условия для самостоятельной активности ребенка;

6) принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников, который позволяет создать условия для понимания и принятия друг друга и достичь плодотворного взаимодействия;

7) принцип партнерского взаимодействия с семьей, способствующий формированию общего воспитательного «поля» вокруг ребенка, обеспечивающего согласованность действий родителей и педагогов, единство требований и стиля отношения к ребенку, совместную деятельность педагога, детей и родителей [3; 7; 8].

На основании вышеизложенного, планируется создание комплекса специальных условий по успешному формированию инклюзивной образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. – М. : Совершенство, 2000.
2. Козырева, О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-

педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2014. – №1(142).

3. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицина и др. ; под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. СПб. : Речь, 2003.

4. Малофеев, Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. // Дефектология. – 2008. – №1. – С.71-78.

5. Овчарова, Р. В. Технологии практического психолога образования. М. : Сфера, 2001.

6. Субботина, Л. Г. Модель взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 120–125

7. Толстошеина, В. М. Модель психологического сопровождения деятельности педагога-воспитателя по развитию креативной личности воспитанника детского дома // Вестник Тамбовского ун-та. Серия «Гуманитарные науки». Тамбов : ТГУ, 2010. – Вып. 5(85). – С. 263–269.

8. Шипицына, Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. – СПб.: Речь, 2005.

**УДК 371.921**

*В.Д. Дулова*

*Научный руководитель – М.В. Овчинников*

### **РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ**

*Аннотация.* В статье представлена авторская точка зрения на проблему на эффективности использования игры для коррекции недостатков пространственного восприятия и ориентировки в пространстве младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Статья содержит перечень предлагаемых для этого игр, подобранных в соответствии с этапами формирования пространственных представлений.

*Ключевые слова:* пространственные представления, нарушения опорно-двигательного аппарата, младший школьный возраст, игра.

*V. D. Dulova*

*Scientific director – M. V. Ovchinnikov*

### **DEVELOPMENT OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM THROUGH PLAY**

*Abstract.* The article presents the author's point of view on the problem of the effectiveness of using the game to correct the shortcomings of spatial perception and orientation in the space of younger schoolchildren with disorders of the musculoskeletal system. The article contains a list of games proposed for this purpose, selected in accordance with the stages of formation of spatial representations.

*Keywords:* spatial representations, disorders of the musculoskeletal system, primary school age, play.

Один из важнейших показателей нормативного психического развития ребенка – это уровень сформированности пространственных представлений. Умение свободно ориентироваться в пространстве очень важно, так как человека постоянно находится в каком-либо пространстве и взаимодействует с ним. В психолого-педагогических и философских рассуждениях говорится о том, что освоение социального и предметного пространства ребенком тесно связано с построением единой картины мира и ощущения себя в нем [8].

Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата – особая категория детей, у которых отмечается сложная структура дефекта, включающая двигательные, психические и речевые нарушения разной степени выраженности. В структуре интеллектуальных нарушений у детей с НОДА отмечается недостаточная сформированность пространственных представлений. Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью. Формирование и развитие пространственных представлений важно для успешной социализации ребенка, создает основу для овладения учебной деятельностью (счетом, чтением, письмом), определяет психологическую готовность ребенка к школе [9].

Развитие пространственных представлений базируется на двигательной активности, что является главным нарушенным. Вместе с тем, двигательные нарушения ограничивают предметно-практическую деятельность, препятствует нормальному зрительному и кинестетическому восприятию, мешает формированию интерсенсорных связей, ребенок не ориентируется в частях собственного тела, а развитие схемы тела тесно связано с формированием пространственного восприятия. Затрудненная двигательная активность младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата затрудняет их ориентацию в пространстве, манипуляцию с предметами, их восприятие на ощупь [6].

Вопросы развития пространственного восприятия у детей целый ряд как отечественных, так и зарубежных ученых и практиков: Л. А. Венгер, Р. К. Говорова, А. Н. Давидчук, О. М. Дьяченко, Т. И. Ерофеева, В. Каразану, Т. В. Лаврентьева, А. М. Леушина, Т. Мусейбова, В. П. Новикова, А. А. Столяр, М. А. Фидлер и др. [1; 2; 3; 6; 8].

И. М. Сеченов, рассматривая важное значение в процессе восприятия пространства двигательных и зрительных ощущений, писал, что при рассматривании предмета «мы бываем, вынуждены поворачивать в его сторону глаза и голову», вследствие чего «к зрительному чувствованию присоединяется мышечная реакция». Прослеживая развитие восприятия пространства в ходе интеллектуального развития детей, И. М. Сеченов акцентировал интерес на значительную важность в этом двигательной деятельности ребёнка, способности передвигаться в пространстве и функционировать с различно размещенными объектами [1].

Таким образом, развитие пространственных представлений связано с двигательной системой ребенка, поэтому ребенок, имеющий нарушения опорно-двигательного аппарата, вынужден развивать пространственные представления иногда просто сидя на одном месте, с помощью дидактических карточек, зеркал [9].

Практическая часть исследования с целью изучения особенностей пространственных представлений младших школьников с НОДА проводилась на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (нарушение опорно-двигательного аппарата) № 4 г. Челябинска».

В исследовании принимали участие 10 детей 9-10 лет с НОДА различной этиологии и



степени выраженности. Для диагностики особенностей пространственных представлений данных детей были использованы методики Семаго Н. Я, Семаго М. М. [8].

Исследование показало отставание в развитии пространственных представлений о себе: о своем лице, теле, окружающей обстановки. Сформированность пространственных представлений детей, принимавших участие в исследовании, находится на среднем и низком уровне. Трудности возникали с определением правой и левой стороны в своем теле, в пространстве. Также большие трудности дети испытывали, когда им предлагались задания на квазипространственные представления. Было выявлено недостаточное развитие речевых конструкций, пространственных предлогов. Можно выделить примерно одинаковые (общие) и специфические трудности, возникающие у детей с ОВЗ при разных видах ориентировки.

В качестве общих закономерностей, а, следовательно, типологических трудностей пространственных представлений младших школьников с НОДА, можно отметить следующие:

- нарушения словесного обозначения направлений (отсутствие или низкий уровень владения пространственной терминологией);
- низкий уровень объема принимаемой информации (трудности запоминания сложных конструкций, двойных направлений);
- низкая скорость реакции;
- повышенная утомляемость, быстрая истощаемость;
- произвольные движения недостаточно развиты.

Таким образом, необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на развитие пространственных представлений. Сегодня, когда коррекционная помощь таким детям чаще оказывается в рамках инклюзивной практики, в качестве основного коррекционно-развивающего воздействия можно использовать игру: через игру ребенку будет интереснее и проще освоить новую информацию. А ровесники с условно-возрастной нормой развития могут стать в игре не только организаторами, но и большими помощниками.

Учитывая этапы формирования пространственных представлений, которые сегодня выделяют в педагогической и дефектологической науке [5], игры следует подбирать в зависимости от того, на каком уровне сформированности пространственных представлений ребенок находится:

1. Формирование представлений о собственном лице и теле.
2. Формирование представлений в окружающем пространстве.
3. Формирование пространственных отношений между предметами.
4. Формирование пространственных представлений на листе бумаги.

Для каждого этапа формирования пространственных представлений, можно подобрать игры, которые облегчат понимание ребенком данных.

Для формирования представлений о своем лице и теле подойдут такие игры, как:

1) Игра «Дорисуй лицо». Ребенку предлагаются картинки одного лица, но на каждой из них не хватает какой-то части, например, носа, ушей, глаз. Ребенок должен сориентироваться и дорисовать недостающую часть.

2) Игра «Варежки и носки». Ребенку предлагаются картинки, на которых изображены варежки и носки для левой и правой частей тела, ребенок по рисунку должен определить, для какой руки или ноги данный предмет.

3) Игра «Кукла». Педагог в быстром темпе показывает на кукле или нарисованном изображении куклы части тела (левая нога, правая рука, левая щека и т.д.). Дети показывают

ту же часть на себе. Ориентировка в окружающем пространстве начинается с определения право- и левостороннего расположения предметов относительно самого ребенка.

Для следующего этапа пространственных представлений в окружающем пространстве можно использовать данные игры:

1) Игра «Фотограф». Педагог берет на себя роль «фотографа». Его помощнику (ребенку) нужно помочь расставить предметы так, как говорит об этом педагог. Например, ручка слева от тетради, пенал справа от дневника и т.д.

2) Игра «Сыщик». Педагог сообщает ученику, что ночью в кабинете произошел переполюх и все важные предметы или игрушки спрятались. Педагог предлагает ребенку поиграть в сыщика, найти пропавшие вещи по подсказкам и ориентирам. Ребенку предлагается, например, пойти до шкафа, повернуть, найти стрелочку и т.д. Если ребенок самостоятельно передвигается с трудом, то можно поменять правила игры. В этом случае, мы сразу говорим ребенку, где находится пропавшая вещь и предлагаем ему построить маршрут для учителя, чтобы отыскать вещь.

3) Игра «Где предмет?». Педагог предлагает ребенку загадать любой предмет в кабинете, например, коробка, которая стоит на полке. Педагогу теперь нужно задавать вопросы, чтобы узнать не где сам предмет, а его местоположение, например: «Это висит на стене? Это стоит на столе?». Затем педагог и ученик меняются ролями.

Для формирования пространственных представлений между предметами можно использовать данные игры:

1) Педагог напротив ребенка, берет два объемных предмета, например куб и шар, дает ребенку плоскостные изображения этих предметов (круг и квадрат) и просит его подложить данные изображения к предметам. Потом предлагает действовать по подражанию («Делай, как я») и ставит шарик на кубик. Ребенок воспроизводит эти отношения плоскостными формами. Если он затрудняется, педагог помогает ему, указывая жестом направление в перемещении форм, и говорит: «Правильно, шарик на кубике. (Показывает на свой образец.) И у тебя также». (Показывает на то, что сделал ребенок.) потом меняет предметы местами, каждый раз фиксируя результат в слове. Таким же образом моделируются отношения и между другими предметами.

2) Игра «Угадай где». Взрослый ставит на стол основную игрушку, например, мишку. Остальные игрушки выставляются рядом с основной игрушкой, за ней, под ней, над ней и перед ней. Далее взрослый загадывает любую игрушку, называя еще расположение относительно основной игрушки. Например: «Я загадала игрушку, она стоит за мишкой. Что это?» Ребенок должен отгадать. Инструкция: «Мы сейчас будем играть с тобой в игру, на сначала назови все игрушки, которые ты здесь видишь. Я сейчас загадаю игрушку и скажу, где она находится, а ты должен будешь отгадать. Например, эта игрушка стоит под мишкой. Правильно, машинка. Эта игрушка стоит справа от мишки. Правильно, зайчик. Эта игрушка стоит между зайчиком и собачкой. Правильно, мишка. И т.д.»

3) Игра «Игрушки». Перед ребенком на столе в 2-3 ряда расположены игрушки, по 3-4 в каждом ряду. Ведущий предлагает всем детям посмотреть и запомнить расположение игрушек. Затем дети закрывают глаза. Педагог убирает какую-нибудь игрушку и просит назвать её и то место, где она находилась. Например, исчез кот, который был внизу между щенком и попугаем.

Игры, для формирования пространственных представлений на листе бумаги:

1) Игра «Пейзаж». Педагог и ребенок вспоминают, где у листа верх, низ, право, лево,

углы. Затем ребенок под диктовку взрослого рисует картинку: «В середине листа рисуем волны, справа на волнах кораблик, в левом верхнем углу солнышко».

2) Игра «Фигуры». Ребенку дается лист бумаги. Инструкция: «Нарисуй выше всего квадрат, ниже квадрата звезду, в правом нижнем углу круг» и т.д.

3) Игра «Геометрический диктант». Перед детьми лежит лист бумаги и набор геометрических фигур. Педагог даёт инструкции, а дети должны выполнять в быстром темпе. Например, красный квадрат положить в левый верхний угол, жёлтый круг – в центр листа, и т.д.

Отсутствие своевременной коррекционно-развивающей работы может стать на этапе младшего школьного возраста стать причиной трудностей овладения письма [3] и чтения [4].

Таким образом, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата – неоднородная по составу группа всех возрастов. Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата объединяет детей со значительным разбросом первичных и вторичных нарушений развития. При всем разнообразии врожденных и рано приобретенных заболеваний и повреждений опорно-двигательного аппарата у большинства детей наблюдаются трудности освоения пространственных отношений и понятий. Правильно и своевременно организованная коррекционная работа посредством игры способствует сглаживанию проявлений данных нарушений.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьев, Б. Г. Восприятие пространства и сенсорная организация человека // Проблемы восприятия пространства и времени. – Текст : непосредственный / под ред. Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – С. 11-14.

2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный. – М., 1991. – С. 325.

3. Дружинина, Л. А. Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова, В. С. Цилицкий. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 227–230.

4. Коробинцева, М. С. Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : Материалы международной научно-практической конференции (09-10 февраля 2022 г.) – Челябинск: «Библиотека А. Миллера», 2022. – С. 217-221.

5. Лапшина, Л. М. Взаимодействие учителя и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья при организации обучения на дому / Л. М. Лапшина. – Текст непосредственный // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки: сборник статей международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2020. – С. 15–20.

6. Мусейбова, Т. Формирование некоторых пространственных ориентаций / Т. Мусейбова – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 1987. – №4.

7. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся

мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, – 2021. – С.36-40.

8. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего дошкольного возраста: практическое пособие / Н. Я. Семаго. – Текст : непосредственный. – М. : Издательство: Айрис-Пресс. – 2008. – 112 с.

9. Специальная психология: учебное пособие / Под ред. В. И. Лубовский – Текст : непосредственный. – М. : Академия, 2003. – 464 с.

10. Хайкина, М. А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 153-156.

**УДК 378(045)**

*А. И. Евтюшкина*

### **СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

*Аннотация.* В статье представлен анализ литературы по проблеме сенсорного развития дошкольников с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. Также дан краткий обзор игр по сенсорному развитию дошкольников с нарушениями речи.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, сенсорное развитие, логопедическая работа, дети дошкольного возраста.

*А. И. Evtyushkina*

### **SENSORY DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS**

*Abstract.* The article presents an analysis of the literature on the problem of sensory development of preschoolers with speech disorders in inclusive education. A brief overview of games on sensory development of preschoolers with speech disorders is also given. *Keywords:* inclusive education, sensory development, speech therapy, preschool children.

*Keywords:* inclusive education, sensory development, speech therapy, preschool children.

Дошкольный возраст, является благоприятным периодом для успешного воспитания и развития, когда складываются все системы и функции организма ребенка. При этом большое значение имеет развитие сенсорных процессов в этот период. Все эти задачи, цели оказываются актуальными и важными в том числе и в условиях современного инклюзивного образования. В наше время детей с сенсорными, двигательными и речевыми нарушениями становится все больше и больше, и они обучаются в инклюзивной, образовательной среде, я считаю, что сенсорные процессы играют не маловажную роль в развитии ребенка и

необходимо уделять должное им внимание.

Сенсорные процессы, как известно, интенсивно развиваются в дошкольном детстве. Многие исследователи согласны, что успешность умственного, эстетического, физического воспитания зависит от сенсорного развития детей. Следовательно, сенсорное воспитание и сенсорное развитие – совершенно разные понятия.

Воспитание – это целенаправленное освоение опыта поколений, а развитие – процесс изменения и становление личности. Сенсорное воспитание – это формирование органов чувств детей. Сенсорное развитие – это совершенствование имеющихся, физиологически заложенных природой задатков. Сенсорное воспитание и развитие взаимосвязаны, потому что любое развитие осуществляется под влиянием компонентов воспитания, но воспитание зависит от возможностей личности. Основой сенсорного воспитания являются знания и навыки явлений, предметов (включая их размеры) относительно внешних свойств. Именно сенсорное воспитание позволяет детям соотносить размеры, формы, величины (объемы), цвета, температуру с действительностью, адекватность восприятия.

Теоретики и практики дошкольной педагогики считали, что сенсорное воспитание, обеспечивающее полноценное сенсорное развитие, является основным направлением дошкольного образования [7, с. 30].

Роль сенсорного развития в жизни ребенка изучали различные исследователи. Педагоги прошлого разработали различные системы сенсорного воспитания. Среди них Я. А. Каменский, М. Монтессори, И. Песталоцци, Ф. Фребель и другие [5, с.45].

Опираясь на работы И. Г. Песталоцци, М. Волкова в своих рекомендациях по сенсорному воспитанию пишет, что успех обучения в школе зависит от того, насколько развиты созерцательные способности ребенка. Он говорил: «Задача сенсорного развития и воспитания не только в том, чтобы развивать органы чувств ребенка, но и в том, чтобы научить его «внутреннему созерцанию», то есть осмыслению своих собственных впечатлений, чувств, переживаний, желаний и потребностей. С сенсорным воспитанием органически связано умственное развитие ребенка [4, с. 1].

Отечественные педагоги, исследователи также посвятили ряд своих исследований сенсорному воспитанию дошкольников. Среди них результаты исследований Д. Б.Эльконина, А. В.Запорожца показали, что успешно овладевают сенсорными способностями те дети, которые начинают развивать их, с помощью взрослых, уже с раннего возраста. По мнению А. В. Запорожца сенсорное воспитание направлено на формирование у детей процессов восприятия, ощущения, наглядного представления [1, с. 18].

Освоение сенсорных эталонов у детей начинается в раннем детстве и длится все дошкольное детство и выходит за его пределы. Сенсорное развитие тесно связано с умственным развитием и перекликается с сенсорным воспитанием. С каждым годом, все больше и больше встречается детей, имеющих какие-либо отклонения в развитии речи, эмоциональной и двигательной сферах, проблемы с обучением, поведением, памятью, вниманием, мелкой и общей моторикой и конечно же с общением, именно это приводит к нарушению работы сенсорных систем.

Как говорилось выше, по мнению многих логопедов, психологов педагогов в области детства – сенсорное восприятие и сенсорное развитие, является неотъемлемой частью полноценного восприятия окружающей действительности и служит основой познания мира для каждого малыша, первой ступенью которого, является чувственный опыт.

Сенсорные игры, являются привлекательным, увлекательным и очень интересным

видом деятельности для дошкольника, которые обеспечивают эмоционально насыщенный фон логопедических занятий и преодоление речевого негативизма. С помощью сенсорных игр у детей на занятиях лучше происходит:

- запоминание наиболее значимой части тематической лексики;
- сенсорное обучение, позволяет не заучивать речь механически, а наоборот способствует её спонтанному формированию;
- стимуляция нескольких видов восприятия, исходя из его темы и цели, педагог создает, эмоциональную ситуацию для ребёнка, в которой он лучше и быстрее запоминает тот или иной предмет, его название и его характеристику;
- использование реальных предметов, давая детям возможность увидеть их цвет, размер, форму, могут потрогать, понюхать и попробовать на вкус (только с разрешения родителей и, если у ребенка нет противопоказаний к данному предмету), послушать их звучание. Если нет возможности применять в работе реальные предметы, то для стимулирования зрительного восприятия используются предметные картинки и игрушки, приближённые к реальности.

В современной педагогике игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. С помощью игры дети познают окружающий мир, развивают воображение и отражают окружающую действительность. Ведущее положение игры определяется не количеством времени, которое ребенок ей посвящает, а тем, что она удовлетворяет его основные потребности. С помощью игры зарождаются и развиваются другие виды деятельности; игра в наибольшей степени способствует психическому развитию. Во время игры ребенок учится владеть компонентами присущими любой другой деятельности: ставит цель, планирует, стремится к результату.

Л. С. Выготский доказывал, что игра – это важнейший вид деятельности, а также он считал, что игра создает «зону ближайшего развития ребенка», в игре ребенок может быть на голову выше своего развития [8, с. 141].

В игре развиваются творческие способности дошкольника. Интересные игры создают бодрое, радостное настроение, делают жизнь детей полной, удовлетворяют их потребность в активной деятельности. Даже в хороших условиях, при полноценном питании ребёнка, он будет вялым, плохо развиваться, если его лишили его любимой игры. В игре все стороны детской личности формируются в единстве и взаимодействии.

Игра – важное средство умственного воспитания и сенсорного развития ребёнка. Знания, полученные в детском саду и дома, находят в игре практическое применение и развитие. Воспроизводя различные события жизни, эпизоды из сказок и рассказов, ребёнок рассуждает над тем, что видел, о чем ему читали и говорили, смысл многих явлений, их значение становится для него более понятным.

Существует большой спектр различных игр. Это сюжетно-ролевые игры, адаптивные, дидактические, настольные, подвижные. Высоким потенциалом для сенсорного развития являются дидактические игры. В каждой дидактической игре, перед ребенком ставится задача, для решения которой необходимо сосредоточить внимание, мышление, а также память, осмыслить и понять правила игры и возможно преодолеть какие-либо трудности.

С помощью игр у детей тренируется: память, внимание, мышление, мелкая моторика, дети учатся сравнивать, классифицировать, характеризовать предметы. Игры, направленные на развитие сенсорного воспитания, очень нравятся детям и самое главное, что дети заинтересованы в данной игре.

Особую роль игр в развитии сенсорного воспитания для дошкольников остается за восприятием. Восприятие ребенка непосредственно связано с мышлением – ребёнок мыслит, устанавливает связи между предметами и явлениями. Объектом восприятия в сенсорных играх является цвет, форма, размер. К играм на восприятие цвета можно отнести: «Разноцветные ладошки», «Цвета цветочков», «Какого цвета предмет», «Найди домик каждому гномику по цвету колпака». Игры на восприятие формы: «Дорисуй фигурку», «Большая-маленькая фигура», «Опиши предмет». Игры на восприятие величины: «Зверята выстраиваются», «Сравни предметы», «Матрешки», «Семья».

Восприятие является неотъемлемой частью игр в сенсорном развитии, ведь с помощью восприятия, ребенок начинает использовать мышление – мыслит и устанавливает связи между предметами, картинками, явлениями, свойствами. С помощью игр дети знакомятся с цветами, с оттенками, которые самостоятельно могут смешивать, осваивают и закрепляют форму, величину, размеры предметов. Все это способствует заинтересованности детей в работе и помогает лучшему усвоению материала, дети становятся самостоятельными и также умеют находить общий язык среди других детей.

Многие игры по сенсорному воспитанию связаны с обследованием предмета, с различением признаков, они требуют словесного обозначения этих признаков и самая любимая всеми детьми игра – это «Волшебный мешочек», дети классифицируют предметы по определенному признаку, сравнивают их по качеству. В результате чего педагоги подводят детей к обобщению на основе выделения существенных признаков, таким образом, дети подводятся к овладению сенсорными эталонами.

Правильно подобранные и организованные игры – хорошее дополнение к обучению на занятиях по ознакомлению с обобщенными представлениями, с общественно-установленными сенсорными эталонами, где педагог должен сохранять заинтересованность детей игрой, самостоятельную игровую форму.

Роль игры в развитии сенсорного воспитания заключается не только в том, что дети познают свойства – цвет, форму, величину и др., но и в том, что благодаря заложенному в обучающих игрушках и материалах принципу самоконтроля они позволяют организовать более или менее длительную самостоятельную деятельность маленьких детей, развивают умение играть рядом с другими, не мешая им.

Таким образом, игровая деятельность играет важную роль в общем развитии дошкольников, а также существенно влияет на их сенсорное воспитание. Особенно эффективным средством по ознакомлению с сенсорными эталонами являются игры, которые должен правильно организовывать педагог в современном инклюзивном образовании.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алимova, С. В. Особенности сенсорного развития детей раннего возраста [Текст] / С.В. Алимova О. В. Юдаева, / Педагогика: традиции и инновации: материалы VII Международная научная конференция (г. Челябинск, январь 2016 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2016. – С. 18-20.
2. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду [Текст]: Кн. для воспитателей дет. сада / А.К Бондаренко. – М.: Просвещение, 1991. – 169с
3. Буянова, Р. Сенсорное развитие детей [Текст] / Р. Буянова // Социальная работа. – 2006. – №12. – С. 32.

4. Волкова, М. Особенности сенсорного развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / М. Волкова // Международный образовательный портал Maam.ru. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/sensornoe-razvitie-detei-doshkolnogo-vozrasta770622.html>.
5. Выготский, Л. С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 862 с.
6. Запорожец, А. В. Сенсорное воспитание дошкольников [Текст] / А. В. Запорожец. – М.: Просвещение. – 98 с.
7. Кобель, Г. Н. Диагностика актуального уровня сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста / Г. Н. Кобель // Молодой учёный. – 2016. – № 6. – С. 779-783.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 713 с.

УДК 371.92

*Н. А. Еремина*  
*Научный руководитель – М. В. Овчинников*

### **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА КАК ОСНОВА ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В статье представлена авторская точка зрения на проблему формирования навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями интеллекта для их дальнейшей социализации и самостоятельности. Представлены этапы формирования навыков самообслуживания – употребление пищи и гигиенические навыки.

*Ключевые слова:* ребенок с тяжелыми нарушениями интеллекта, навыки самообслуживания, социализация.

*N. A. Eremina*  
*Scientific director – M. V. Ovchinnikov*

### **FORMATION OF SELF-SERVICE SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE INTELLECTUAL DISABILITIES AS A BASIS FOR THEIR SOCIALIZATION**

*Abstract.* The article presents the author's point of view on the problem of the formation of self-service skills in older preschool children with intellectual disabilities for their further socialization and independence. The stages of formation of self-service skills are provided - eating and hygiene skills.

*Keywords:* child with severe intellectual disabilities, self-service skills, socialization.

**Актуальность проблемы.** Актуальность проблемы обусловлена увеличением количества детей с тяжелыми нарушениями интеллекта. Одной из главных задач обучения детей с выраженным нарушенным интеллектом выступает формирование навыков самообслуживания и использования правил гигиены [1]. Обучение детей с выраженным



нарушением интеллекта затруднено в силу грубых нарушений их познавательной деятельности. Они не в состоянии самостоятельно освоить образцы решения социальных и бытовых задач в отличие от их нормально развивающихся сверстников. Когда ребенок овладевает навыками самообслуживания, он становится более самостоятельным, независимым от родителей, умелым, способным осуществлять различные виды деятельности и достигать успехов в них [4]. Особенно важно формировать навыки самообслуживания у детей с тяжелыми нарушениями интеллекта старшего дошкольного возраста для коррекции их нарушений, что обеспечивает последующую их социализацию.

**Организация и методы исследования.** Данное исследование организовано как теоретический анализ результатов исследования специалистов различных областей знаний [4; 6; 7].

**Результаты исследования и их обсуждение.** Под умственной отсталостью А. Р. Маллер, Г. В. Цикото понимают врожденную или приобретенную в раннем возрасте задержку, либо неполное развитие психики, проявляющуюся в нарушении интеллекта, вызванную патологией головного мозга и ведущую к социальной дезадаптации [5].

Согласно классификации, принятой Всемирной организацией здравоохранения (МКБ10), умственная отсталость, предполагает четыре степени его снижения: легкую, умеренную, тяжелую, глубокую. Тяжелая умственная отсталость в классификации соответствует шифру F-72, умеренная – F-71 [1].

На сегодняшний день очень важной является проблема обучения детей с тяжелой степенью умственной отсталости, так как у детей крайне низкий уровень познавательного развития, что создает трудности для дальнейшей социализации. Поэтому главным предметом обучения становится самообслуживание ребенка [1].

Одним из основных вопросов самообслуживания является проблема самостоятельного употребления пищи. Для начала обучения самостоятельному питанию нужно выбрать удобные столовые приборы, в первую очередь, безопасные для ребенка [3].

В процессе обучения навыкам самообслуживания, а именно употреблению пищи, можно выделить следующие этапы:

Первый этап – подготовительный. Нужно начинать обучение с любимых продуктов, которые должны быть: во-первых, удобными для употребления, во-вторых, не маркированными для окружающей среды. Ярким примером таких продуктов являются твердые фрукты, овощи и т.д.

Второй этап – ознакомительный. На этом этапе учитель-дефектолог знакомит ребенка с основными столовыми приборами (вилка, ложка, чашка, кружка), а также правилами работы с данными столовыми приборами. Рассмотрим, например, процесс обучения работы с вилкой. Для первого практического опыта ребенок должен использовать неострую вилку, учитель сам накалывает продукты. Далее учитель говорит простую команду (к примеру, «ам»), берет руку ребенка и отправляет пищу ему в рот.

Третий этап – практический. На данном этапе задача усложняется, ребенку необходимо самостоятельно использовать приобретенный навык (положить продукт в рот).

Четвертый этап – заключительный. На заключительном этапе учащийся пытается самостоятельно накалывать продукт и употреблять в пищу.

Учителю-дефектологу необходимо следить за активностью ребенка, поощрять любую попытку самостоятельного выполнения движения, которому он обучается, хвалить его. Ребенка обязательно следует поощрять словами, жестами за выполнение движений. Кроме

того, необходимо постоянно следить за тем, как ребёнок накалывает пищу на столовый прибор (вилку), несет пищу ко рту, совершает жевательные движения [1].

Гигиеническая культура осваивается через формирование у детей навыков ухода за своим телом, это мытье рук, пользование полотенцем, чистка зубов.

Действие должно быть разбито на шаги. Необходимо четко понимать какие маленькие шаги нужно сделать, чтобы овладеть тем или иным навыком самообслуживания. Например, навык мытья рук можно разбить на 4 шага: включать воду, намыливать руки, споласкивать руки, выключать воду. Сначала необходимо выполнять за ребенка все действия. Далее предоставлять ребенку самому только закончить задание — выключить воду. Необходимо помочь взяться за кран, для того чтобы, как только прозвучит команда: «Закрой», он смог бы выключить воду и завершил бы весь процесс умывания [3].

При формировании гигиенических навыков в воспитательном процессе необходимо применять такие методы и приемы, как дидактические игры и специальные упражнения в повседневных режимных моментах. Например, «Покажи части своего тела и лица» (голова, глаза, волосы, нос, рот, зубы, уши, шея, грудь, живот, спина, плечи, руки, ноги, пальцы, ногти, колени, локти); при этом нужно познакомить детей с примерами из произведений «Мойдодыр», «Маша-растеряша», «Федорино горе» [2].

В процессе обучения навыкам самообслуживания важно обозначить алгоритм действий, понятный для ребенка:

- Следует выработать навык, который надо формировать.
- Сообщить ребенку чего от него хотят (например, «возьми мыло»). Сообщение взрослого должно быть: кратким, четким.
- Указания произносить медленно и лишь в тот момент, когда ребенок смотрит на взрослого.
- Разделить процесс на маленькие действия, которые ребенок в состоянии выполнить, следует учитывать индивидуальные особенности. Взрослый должен сам несколько раз выполнить то, чему собирается обучить ребенка, повторить при необходимости.
- Процесс показа выполнения. Показ должен быть: четким, неторопливым, последовательным.

**Выводы.** Таким образом, для формирования навыков гигиены и самообслуживания необходимо многократно показывать ребенку, как следует поступать в определенных случаях, каким образом выполнять необходимые действия. Только путём многих упражнений ребенок приучается к аккуратному выполнению навыков гигиены и самообслуживания. Систематически предъявляемые требования приводят к образованию положительных привычек, которые позволяют ребенку с тяжелым нарушением интеллекта приспособиться к окружающей жизни.

Формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми нарушениями интеллекта процесс очень непростой, но, несмотря на свою сложность и длительность, всегда дает положительные результаты, что значительно облегчает жизнь семьи, в которой воспитывается ребенок с тяжелым нарушением интеллекта и дает возможность для личностного развития.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антипина, Т. А. обучение детей с тяжелыми нарушениями интеллекта самостоятельному использованию навыков гигиены и самообслуживания (употребление пищи) / Т. А. Антипина, М. М. Бурнатов. – Текст : непосредственный. – Курган : Курганский государственный университет, 2000.
2. Лапшина, Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: Мат.-лы Всероссийск. научно-практич. конф., посвященной 90-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой (08 ноября 2019 г.). / Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. – С. 93-97.
3. Лапшина, Л. М. Разработка методического обеспечения образовательного процесса детей с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина, В. А. Левченко. – Текст : непосредственный // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы: Мат.-лы Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (06-07 февраля 2018 г.) / отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, С. В. Рослякова. – Челябинск: Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2018. – С. 186-190.
4. Лапшина, Л. М. Работа вспомогательной школы по социализации детей с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования: Мат.-лы научно-практич. конф. (28 января 2003 г.) / Редакторы В. В. Латюшин, Н. Н. Малофеев, В. В. Садырин. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2003. – С. 214-221.
5. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото – Текст : непосредственный Москва, 2003.
6. Махметова, А. К. Формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития / А. К. Махметова, Н. А. Нокина, А. А. Уахитова, Г. Е. Акылбекова. – Текст : непосредственный.
7. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию юбилею факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, 2021. – С. 36-40.

*К. П. Ермакова*  
*Научный руководитель – О.С. Гольдфарб*

### **РАЗВИТИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ**

*Аннотация.* В статье представлена авторская точка зрения на проблему развития слухоречевой памяти младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в инклюзивном классе. В статье, в т.ч. представлены отдельные рекомендации педагогам по развитию слухоречевой памяти младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в инклюзивном классе.

*Ключевые слова:* слухоречевая память, младший школьник, задержка психического развития, инклюзивное образование, мнемотехники.

*К. П. Ermakova*  
*Scientific director – O. S. Goldfarb*

### **DEVELOPMENT OF AUDITORY-VERBAL MEMORY OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION, STUDYING IN AN INCLUSIVE CLASS**

*Abstract.* The article presents the author's point of view on the problem of development of auditory-verbal memory of junior students with mental retardation, studying in an inclusive class.

The article, including some recommendations for teachers on the development of auditory-verbal memory of younger students with mental retardation, studying in an inclusive classroom.

*Keywords:* auditory-verbal memory, junior high school student, mental retardation, inclusive education, mnemotechniques.

**Актуальность проблемы.** Низкий уровень развития слухоречевой памяти, трудности запоминания информации на слух отрицательно сказывается на результативности учебной деятельности обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР). В связи с этим, на сегодняшний день проблема развития слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста является достаточно актуальной [1].

Количество учащихся, которые по разным причинам не могут освоить материал учебной программы, постоянно возрастает и может составлять около 30 % от общего числа учащихся младшего школьного возраста. В условиях инклюзивного образования контингент учеников в общеобразовательной школе широко варьируется по уровню их психического и психофизиологического развития [2]. Таким образом, проблема школьной неуспеваемости приобретает особую актуальность, поскольку большую группу неуспевающих школьников составляет число детей ЗПР [3].

**Результаты исследования и их обсуждение.** Слуховая (слухоречевая) память – это вид образной памяти, связанный с деятельностью слухового анализатора и направленная на запоминание звуков: музыки, шумов, речи и т.д. [2]. Данный вид памяти, указывает позволяет

человеку воспринимать, быстро и точно запоминать смысл событий и логику рассуждений, удерживать её в памяти и при необходимости, достаточно точно, словесно воспроизводить полученную звуковую информацию [9].

Исследованиям особенностей слухоречевой памяти младших школьников с задержкой психического развития посвящены работы Г. И. Кожина (2017), А. В. Лобановой (2017). Авторы указывают на преобладание у детей с ЗПР механического запоминания над словесно-логическим. У изучаемого контингента школьников они отмечают: снижение скорости слухоречевого запоминания, неумение использовать приёмы опосредованного запоминания информации [6].

Исследования, проведенные К. С. Лебединской, свидетельствуют о том, что особенности эмоционально-волевой, когнитивной сферы данной категории детей позволяют им обучаться в условиях массовой общеобразовательной школы [5]. Однако, для положительной динамики в освоении образовательной программы школьниками с ЗПР, необходимо выстраивать образовательный маршрут исходя из особенностей развития и потенциала каждого школьника [2].

Адаптация образовательных программ с учётом индивидуального, актуального и ближайшего развития учащегося младшего школьного возраста с задержкой психического развития позволит создать благоприятные условия в образовательном пространстве для формирования жизненных и учебных знаний.

Так как в процессе обучения в начальной школе перед учащимися возникает необходимость запоминать большое количество разнообразного учебного материала, который предоставляется учителем в устной форме, важное значение приобретает уровень развития слухоречевой памяти [9].

Всё вышперечисленное требует внимания со стороны специалистов при составлении адаптированных программ и индивидуальных маршрутов, которые в дальнейшем поспособствуют успешному процессу инклюзии школьников с ЗПР [8].

Для решения данной актуальной проблематики ниже представлены рекомендации лицам, взаимодействующим с детьми с задержкой психического развития (дефектолог, логопед, психолог). Эти рекомендации при регулярном и системном их соблюдении помогут повысить уровень слухоречевой памяти у младших школьников с ЗПР, обучающихся в инклюзивном классе [2].

Работа проходит с подгруппой или группой школьников регулярно на каждом занятии. Используются основные, доступные для младших школьников, мнемотехники (это приемы, которые позволяют быстрее запоминать информацию и легче ее вспоминать) [2; 4; 10]:

1. Прием группировки, когда запоминаемый материал делится на несколько групп.
2. Прием классификации, когда запоминаемые предметы делятся на четко обозначенные классы.
3. Прием ассоциаций, когда новый запоминаемый материал напоминает то, что давно хорошо усвоено.
4. Поиск опоры для запоминания, когда в информации отыскивается то, что может стать опорой для настоящего запоминания.
5. Прием аналогий, когда устанавливаются сходства, подобия в определенных отношениях стимулов, в целом различных.
6. Прием схематизации, когда запоминаемый материал представляется в виде схемы.

7. Достаивание материала, когда запоминаемые стимулы объединяются в целое с помощью каких-либо связей, добавлений к запоминаемому материалу.

8. Структурирования, когда устанавливается связь внутри запоминаемого материала, в результате чего он начинает восприниматься как единое целое [5].

Обучаясь приемам мнемотехник, дети избирательно овладевают одними приемами лучше, а другими хуже, что отражает индивидуальные особенности их памяти. Непроизвольно выбранные ребенком приемы запоминания постепенно закрепляются в дальнейших заданиях, и на наиболее эффективные из них педагог опирается в дальнейшей работе.

**Выводы.** Обобщая результаты данного теоретического анализа литературы, хотелось бы сказать, что необходимо учитывать особенности развития слухоречевой памяти у младших школьников с ЗПР, обучающихся в инклюзивном классе. При грамотном составлении программ и маршрутов получится успешно осуществлять процесс развития слухоречевой памяти младших школьников с ЗПР в инклюзивном классе. Также специалисты и педагоги должны действовать вместе, комплексно подходить к работе с детьми данной категории, ведь только в таком случае будет прочно сформирован инклюзивный класс в учебных заведениях.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГППУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.

2. Колотилова, У. В. Педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья на второй ступени получения образования в условиях интегрированного обучения / У. В. Колотилова. – Текст : непосредственный // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: в 2-х ч. / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. – Ч. 1. – С. 339-343.

3. Коробинцева, М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития: учеб.-метод. пособие для высш. учеб. завед. / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 94 с.

4. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

5. Лебединская, К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / К. С. Лебединская – Текст : непосредственный. – Москва: Издательский центр «Академия», 1999. – 340 с.
6. Михайлова, В. С. Развитие слухового вида памяти у первоклассников / В. С. Михайлова – Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 61–65.
7. Неретина, Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учеб. метод. комплекс. 3-е изд. / Т. Г. Неретина. – Текст : непосредственный – Москва: ФЛИНТА, 2014. – 376 с.
8. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, 2021. – С. 36-40.
9. Черепкова, Н. В. Особенности слухоречевой памяти у детей с задержкой психического развития / Н. В. Черепкова, Т.В. Нечитайло. – Текст : непосредственный // Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – 2013. – С. 1–5.
10. Черемошкина, Л. В. Мнемические способности школьников как фактор успешности воспроизведения учебного материала / Л. В. Черемошкина, Т. Н. Осинина. – Текст : непосредственный // Психология обучения. – 2011. – № 4. – С. 21– 36.

УДК 371.92

*А. М. Ершова*

*Научный руководитель – М. В. Овчинников*

## **РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ**

*Аннотация.* В статье теоретически обоснована целесообразность использования дидактической игры, как средства развития произвольного внимания у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* старшие дошкольники, задержка психического развития, внимания, развитие произвольного внимания, коррекционно-развивающие игры и упражнения.

*А. М. Ershova*

*Scientific director – M. V. Ovchinnikov*

## **DEVELOPMENT OF VOLUNTARY ATTENTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION THROUGH A SYSTEM OF GAMES AND EXERCISES**

*Abstract.* The article theoretically substantiates the expediency of using didactic play as a means of developing voluntary attention in children with mental retardation of senior preschool age.

*Keywords:* senior preschoolers, mental retardation, attention, development of voluntary attention, correctional and developmental games and exercises.

Внимание представляет собой одно из важнейших условий, которое обеспечивает успешное усвоение ребенком с проблемами в развитии доступного для него объема знаний, умений и установления контакта с взрослым. Если внимание отсутствует или нарушено, то ребенок не может действовать по образцу, ни выполнять словесную инструкцию. В произвольном внимании детей старшего дошкольного возраста, имеющих проблемы в развитии, видится одно из главных условий, позволяющих организовать успешный учебно-воспитательный процесс [10].

Вопросам развития внимания старших дошкольников посвятили свои исследования Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Добрынин, Д. И. Узнадзе, Т. В. Петухова, А. А. Люблинская, Т. В. Ендовицкая, В. В. Ночевкина, Е. П. Соколова, Е. Д. Хомская, В. Д. Небылицына [1; 3; 4; 5].

В данной работе мы будем придерживаться точки зрения П. Я. Гальперина, что «внимание нигде не выступает как самостоятельный процесс, оно открывается как направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности на своем объекте, лишь как сторона или свойство этой деятельности». Внимание проявляется в любом познавательном процессе (восприятии, мышлении, памяти), его можно назвать способностью к организации этого процесса [4, с. 207].

Внимание характеризуется наличием высших и низших форм. К первым относятся непроизвольное внимание, ко вторым – произвольное. Различают пассивное (непроизвольное) внимание и активное (произвольное). Отличие этих двух видов внимания состоит только в степени сложности.

Непроизвольное (непреднамеренное) внимание вызывают те или иные особенности действующих в определенный момент объектов, без проявления намерения быть к ним внимательным. На возникновение непроизвольного внимания воздействуют физические, психофизиологические и психические факторы, а также общая направленность личности. Не требуется волевые усилия для его возникновения.

Развитие произвольного внимания осуществляется параллельно с формированием его отдельных качеств. Следует выделить наличие ещё и третьей стадии становления внимания, на которой происходит возврат к непроизвольному вниманию. Этому виду внимания соответствует название «послепроизвольное». Это понятие ввел в употребление Н. Ф. Добрынин. Основой возникновения послепроизвольного внимания служит произвольное, а его содержание проявляется в том, что человек сосредотачивается на объекте, представляющим ценность, значимость или интерес для его личности [5, с. 521].

На определение источников произвольного внимания целиком и полностью оказывают воздействие субъективные факторы. Задача произвольного внимания состоит в том, чтобы достичь поставленную и принятую к исполнению цель.

В дошкольном возрасте развитие внимания осуществляется посредством последовательных этапов [11]:

– для первых недель и месяцев жизни ребенка характерно появление ориентировочного рефлекса, который является объективным врождённым признаком непроизвольного внимания, сосредоточенность следует назвать низкой;



– к завершению первого года ребёнок начинает овладевать ориентировочно исследовательской деятельностью как средством будущего развития произвольного внимания;

– для начала второго года жизни ребенка характерно появление зачатков произвольного внимания: влияние взрослого помогает ребенку направить взгляд на называемый взрослым предмет;

– для второго третьего года жизни характерно развитие первоначальной формы произвольного внимания. Дети в возрасте до трех лет практически не могут распределять внимание между двумя предметами или действиями;

– дошкольники 4-5 лет способны к направлению внимания в соответствии со сложной инструкцией взрослого;

– у дошкольников 5-6 летнего возраста можно говорить о возникновении элементарной формы произвольного внимания, на которую воздействует самоинструкция. Наибольшей устойчивостью внимание отличается в активной деятельности, в играх и манипуляции предметами;

– дошкольники семилетнего возраста характеризуются развитием и совершенствованием внимания, включая волевое [7, с. 210].

Старший дошкольный возраст характеризуется расширением объема внимания, ростом устойчивости внимания, формированием произвольного внимания [4, с. 162].

Несмотря на начало овладения дошкольниками произвольным вниманием, на протяжении всего дошкольного детства следует говорить о преобладании непроизвольного внимания. Дети с ЗПР сталкиваются с затруднениями, когда им необходимо выполнить однообразную и мало привлекательную для них деятельность, в то время как процесс игры или решение эмоционально окрашенной продуктивной задачи позволяет им на протяжении достаточно длительного периода времени быть вовлеченными в этот вид деятельности и, соответственно, проявлять внимание [8; 9]. Используя игру как ведущий вид деятельности дошкольного возраста, можно развивать необходимые ребенку для его дальнейшей жизни психические процессы и механизмы их осуществления, которые Л. С. Выготскому называются психическими новообразованиями, и, применительно к теории ближайшего перспективного развития ребенка, позволяют порождать мотивы для новых видов деятельности [3, с. 496].

Это особенность представляет собой одно из оснований построения коррекционно-развивающей работы на занятиях, сопровождающихся постоянным напряжением произвольного внимания. Благодаря используемым на занятиях коррекционно-развивающим играм, частой смене форм деятельности возможно поддержание внимания детей на достаточно высоком уровне [12].

Главной особенностью коррекционно-развивающих игр является объединение одного из основных принципов обучения, который состоит в переходе от простого к сложному, с очень важным принципом творческой деятельности, состоящим в самостоятельном исполнении в соответствии со своими способностями. При этом, благодаря вариативным по содержанию играм, можно развивать различные интеллектуальные качества: не только внимание, но и память, особенно зрительную, наличие пространственных представлений, воображение. При этом, в связи с вариативностью содержания, игры могут быть разными [8].

Под влиянием постепенного возрастания трудностей игровых задач ребёнок учиться совершенствоваться самостоятельно, а значит, развивает свои творческие способности, что

отличает этот процесс от обучения, направленного на преимущественное формирование у ребёнка исполнительских черт.

Будучи методом обучения, коррекционно-развивающие игры представляют собой часть общей программы обучения и воспитания детей с ЗПР. Для поддержания устойчивого произвольного внимания в процессе коррекционно-развивающей игры необходимо соблюдение ряда условий: ребёнок должен отчётливо понимать конкретную задачу деятельности, которую он выполняет; должны быть созданы привычные условия для деятельности; должны возникнуть косвенные интересы. Следует исключить отрицательно действующие посторонние раздражители [8].

Игровая деятельность детей с ЗПР по развитию произвольного внимания строится в соответствии с ее структурой. Взрослый осуществляет подготовку ребенка к процессу принятия игровой условной ситуации посредством актуализации и введения игровых мотивов, помощи в принятии игровой задачи, выполнения необходимых ролевых действий. Чтобы придать целостность игровой ситуации и ввести в неё элементы учебной деятельности, необходимо дополнить игру специальной процедурой, состоящей в рефлексивной оценке ребенка себя в качестве субъекта деятельности.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баксакова, И. И. Внимание дошкольника, методы изучения и развития / И. И. Баксакова. – Текст : непосредственный – М. : НПО «МОДЭК», 2015. – 64 с.
2. Борякова, Н. Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития / Н. Ю. Борякова. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2004.
3. Выготский, Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Хрестоматия по вниманию / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный / Под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2015. – С. 467-505.
4. Гальперин, П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин – Текст : непосредственный // Хрестоматия по вниманию. – М. : Просвещение, 2016. – 461 с.
5. Добрынин, Н. Ф. О теории и воспитании внимания / Н. Ф. Добрынин. – Текст : непосредственный // Психология внимания: хрестоматия / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романов. – Москва : ЧеРо, 2015. – С. 518-533.
6. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.
7. Колотилова, У. В. Современное состояние исследования проблемы коммуникативных умений слабослышащих младших школьников / У. В. Колотилова. – Текст : непосредственный // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования: сб. научн. ст. по мат-лам Международной научно-практической конференции. – Том 1. – М.: «ПАРАДИГМА», 2020. – С. 127-131.
8. Коробинцева, М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой

психического развития: учеб.-метод. пособие для высш. учеб. завед. / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 94 с.

9. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

10. Лурия, А. Р. Внимание и память / А. Р. Лурия – Текст : непосредственный. – М. : 2015. – 137 с.

11. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина – Текст : непосредственный – М. : Академия, – 2014. – 495 с.

12. Осипова, А. А. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5-9 лет / А. А. Осипова, Л. И. Малашинская. – Текст : непосредственный. – М. : ТЦ Сфера, 2016. – 104 с.

УДК 371.92 : 372

*Д. А. Ершова*  
*Научный руководитель – Е.В. Плотникова*

### **ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В данной статье затронуты вопросы ознакомления с окружающим миром детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования. Описаны особенности ознакомления с окружающим миром старших дошкольников с нарушением интеллекта, причины, затрудняющие организацию ознакомления с окружающим миром детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в инклюзивном пространстве. Раскрыты необходимые направления работы по ознакомлению с окружающим миром старших дошкольников с нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* ознакомление с окружающим миром, дети старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, инклюзивное образование.

*D. A. Ershova*  
*Scientific supervisor – E. V. Plotnikova*

### **FAMILIARIZATION WITH THE SURROUNDING WORLD OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* This article deals with the issues of familiarization with the world of older preschool

children with intellectual disabilities in inclusive education. The features of familiarization with the surrounding world of older preschoolers with intellectual disabilities, the reasons that make it difficult to organize acquaintance with the surrounding world of older preschool children with intellectual disabilities in an inclusive space are described. The necessary directions of work on familiarization with the surrounding world of older preschoolers with intellectual disabilities in inclusive education are revealed.

*Keywords:* familiarization with the outside world, older preschool children with intellectual disabilities, inclusive education.

Знакомиться с окружающим миром для ребенка – естественная познавательная потребность. Это значит, что в дошкольном возрасте нельзя ограничивать познание ребенка какими-либо отдельными сторонами действительности. Дети воспринимают мир целостно, поэтому и знания должны быть разнообразными. Фундаментом умственного развития ребенка является ориентировка в окружающем мире. В учениях Я. А. Коменского ознакомление с окружающим миром выступает как источник знаний и для развития ума, эмоций и свободы. Ученый считал, что в течение первых шести лет детям необходимо сообщить систему научных знаний о природе, доступных их пониманию, наиболее простых по содержанию, конкретных, неразрывно связанных с их жизнью, опытом, играми [1].

Для ребенка с нарушением интеллекта процесс ознакомления с окружающим миром крайне важен, поскольку представления о мире, в котором живет ребенок, необходимы для его разностороннего развития, развития познавательной деятельности, успешной социализации, применении полученных знаний в своей деятельности, а также личностного развития. Однако из-за особенностей развития при нарушении интеллекта процесс ознакомления с окружающим миром протекает у старших дошкольников не так, как у нормально развивающихся сверстников [2].

Поскольку инклюзивное образование имеет тенденцию развития в наши дни, необходимо грамотно подойти к адаптации в него детей с нарушением интеллекта. Инклюзивное образование – это форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. При этом для людей с ограниченными возможностями здоровья создаются специальные условия: перепланировка учебных помещений, новые методики обучения, адаптированный учебный план, изменённые методы оценки и другие. По нашему мнению, ознакомление с окружающим миром играет важную роль в том, чтобы ребенок комфортно себя чувствовал и мог развиваться вместе со сверстниками, имеющими развитие, соответствующее возрастной норме [3].

Дошкольники с нарушением интеллекта уже в раннем возрасте отстают от своих нормально развивающихся сверстников, что характеризуется низкими показателями и качественными особенностями их развития. В дошкольные годы те нарушения, которые в раннем возрасте были едва заметны окружающим, становятся более выраженными. У таких детей не получают должного развития такие виды деятельности, как продуктивная, игровая, трудовая, а также общение. Это связано с ограниченным развитием психических процессов – восприятия, внимания, мышления, памяти [4; 5; 6].

У детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта наблюдается недостаток внимания, в частности произвольного. Для этих детей характерно пассивное

непроизвольное внимание, сопровождающееся чрезмерным отвлечением. Ярко проявляются нарушения в познавательной сфере. Такие дети не овладевают восприятием – ощупыванием, выслушиванием, рассматриванием. В конце дошкольного возраста у них не сформированы такие виды психической деятельности, как произвольное поведение, произвольное внимание и произвольное запоминание [4; 5].

Рассмотрим особенности ознакомления с окружающим миром старших дошкольников с нарушением интеллекта.

А. Н. Косымова отмечает, что представления об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта недостаточно точны, не отражают взаимоотношений, существующих между объектами и явлениями окружающего мира [7].

Анализ специальной литературы (И. М. Бгажнокова, А. А. Катаева, С. Г. Шевченко) позволяет выделить четыре группы причин, приводящих к неполноценности представлений об окружающем мире у этой категории детей:

- недостатки познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения и речи;
- трудности овладения ведущей для возраста деятельностью: предметной, игровой, учебной;
- своеобразие аффективной сферы, проявляющееся в недостаточности такой базовой эмоции, как интерес к окружающему миру;
- бедность социальных взаимодействий [8; 9; 10].

Л. П. Носкова считает, что для детей с нарушением интеллекта характерны стойкие трудности восприятия пространства и времени, что затрудняет развитие ориентировки в окружающем мире. Восприятие тесно связано с мышлением, которое является главным инструментом познания. Мышление протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Данные мыслительные операции у детей с нарушением интеллекта недостаточно сформированы и своеобразны [11].

По мнению С. Г. Шевченко, знания об окружающем мире вполне могут быть сформированы у старших дошкольников с нарушением интеллекта, если систематически на протяжении нескольких лет их знакомят с разнообразием растений и животных, демонстрируют их связь со средой обитания и морфофункциональную приспособленность к ней, вовлекают в практическую деятельность по поддержанию условий для жизни растений и животных, предоставляя возможность наблюдения за их ростом, развитием, различными проявлениями в благоприятных условиях [10].

Для того, чтобы ознакомление с окружающим миром в процессе инклюзивного образования у детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста проходило успешно, необходимо реализовать работу по следующим направлениям:

- формирование представлений о собственном теле и его частях;
- закреплять знания о эмоциях человека;
- закреплять знания по изменениям явлений живой и неживой природы;
- формирование представлений о профессиях (повар, продавец, шофер, врач);
- закрепление знаний о временах года и частях суток;
- расширение представлений об овощах, фруктах, ягодах;
- различение животных по отдельным признакам;
- актуализация знаний о бытовой и трудовой деятельности человека во время игровой

деятельности [12; 13].

Работа по данным направлениям в условиях инклюзивного образования осуществляется с помощью экскурсий, проведения различных опытов, тематических занятий и внеурочных мероприятий. При ознакомлении детей с нарушением интеллекта с окружающим миром наиболее эффективным является использование наглядных, практических методов, особенно наблюдений или опытов, которые обеспечивают непосредственный контакт с изучаемыми объектами. Для закрепления знаний обычно используются игры и игровые упражнения, рассказы воспитателя, чтение специально подобранной детской литературы, труд. Обобщение знаний осуществляется с помощью бесед, дидактических игр [14].

Ознакомление с окружающим миром детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста реализуется в основном во время наблюдений, поскольку это обеспечивает непосредственный контакт детей с природой. В ходе наблюдений необходимо использовать различные приемы: вопросы, объяснение, рассказ, сравнение, художественное слово, игровые приемы. Учитывая особенности восприятия детей с нарушением интеллекта, наблюдение за любым объектом всегда требует подготовки, подбирается для этого дополнительный наглядный и словесный материал. Игровые приемы способствуют повышению интереса детей, делают сам процесс наблюдения более доступным и интересным [14].

Во время проведения опытов дети имеют возможность не только наблюдать, но и действовать, давать самостоятельные умозаключения. Знания, приобретенные детьми во время исследовательской деятельности, имеют особую доказательность, полноту и прочность [2].

Игры и упражнения с природными материалами (песком, водой, глиной, снегом, льдом, листьями, камнями, ракушками и т. д.) развивают у дошкольников старшего возраста с нарушением интеллекта внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать эти свойства в практических действиях. Роль игры в процессе инклюзивного образования определяется тем, что она должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт. Во время таких игр у детей формируется представление об объектах живой и неживой природы, их качества, развиваются воображение, умение сосредотачиваться, соотносить свои действия с действиями других, воспитывается любовь, бережное отношение к окружающему миру [13; 15].

Большую ценность для закрепления представлений об окружающем мире у старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе инклюзивного образования имеет труд в уголке природы и на участке (например, подготовка грядки к посеву семян, выращивание и посадка рассады овощных культур и цветов, полив растений, уборка урожая и т. п.). Дети совместно со взрослыми учатся планировать свою деятельность в течение дня, с этой целью можно использовать стенд «Календарь наших дел» [15].

Мы можем сделать вывод о том, что дети с нарушением интеллекта не могут полноценно воспринимать все, что их окружает, поэтому запас их знаний об окружающем мире беден, неразнообразен, накапливается медленнее, чем у нормально развивающихся сверстников. Это является основной проблемой адаптации дошкольников с нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования, однако с помощью специальных средств и методов, а также проведения работы по ведущим направлениям в рассматриваемой нами области, процесс адаптации может протекать успешнее.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с. – Текст: электронный.
2. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова – СПб.: Союз, 2003. – 320 с. – Текст: непосредственный.
3. Ахметова, Д. З. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова. – Казань: Познание, 2013. – 204 с. – Текст: непосредственный.
4. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учебное пособие / В. Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с. – Текст: непосредственный.
5. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с. – Текст: электронный.
6. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / Е. А. Стребелева, Л. А. Венгер, Е. А. Екжанова [и др.]. – М.: Академия, 2002. – 312 с. – Текст: непосредственный.
7. Косымова, А. Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта / А. Н. Косымова // Дефектология. – 2006. – №5. – С. 30-35. – Текст: электронный.
8. Бгажнокова, И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта. Программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова. – М.: Владос, 2007. – 238 с. – Текст: электронный.
9. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студ. высш. уч. завед. / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 208 с. – Текст: непосредственный.
10. Шевченко, С. Г. Особенности запаса знаний и представлений у младших школьников с трудностями в обучении / С. Г. Шевченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 2. – С. 23-27. – Текст: электронный.
11. Носкова, Л. П. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Л. П. Носкова. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с. – Текст: непосредственный.
12. Екжанова, Е. А. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : с методическими рекомендациями / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – 3-е изд., стер. – М.: Просвещение, 2021. – 349 с. – Текст: непосредственный.
13. Екжанова, Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: научно-методическое пособие / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – СПб.: Каро, 2013. – 330 с. – Текст: электронный.
14. Екжанова, Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова // Дефектология. – 1999г. – №6 – с. 25. – Текст: электронный.
15. Боровцова, Л. А. Ознакомление с окружающим миром детей с проблемами в развитии : учеб. пособие / Л. А. Боровцова. – Тамбов: ТГУ имени Г. Р. Державина, 2010. – 72 с. – Текст: непосредственный.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕСТОПЛАСТИКИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Аннотация.* В настоящее время проблема поиска эффективных методов и приемов коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными является наиболее актуальной. Заниженная самооценка, коммуникативные нарушения, проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности – вот характерные особенности развития личности ребенка с тяжелыми нарушениями речи. В статье рассматривается опыт коррекционно-развивающей помощи детям с тяжелыми нарушениями речи посредством приемов тестопластики.

*Ключевые слова:* арт-терапия, тестопластика, тяжелые нарушения речи, развитие личности, самооценка.

N. M. Zhabyko

## THE USE OF TESTOPLASTY TECHNIQUES IN THE WORK OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST WITH CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS

*Abstract.* Currently, the problem of finding effective methods and techniques of correctional and developmental work with children with special educational needs is the most urgent. Low self-esteem, communication disorders, manifestations of anxiety and aggression of varying degrees of severity-these are the characteristic features of the development of the personality of a child with severe speech disorders. The article deals with the experience of correctional and developmental assistance to children with severe speech disorders through testoplasty techniques.

*Keywords:* art-therapy, testoplasty, severe speech disorders, personality development, self-esteem.

В настоящее время наиболее актуальной становится проблема поиска эффективных методов и приемов коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Инновационные технологии, направленные на развитие интересов детей с ОВЗ, строящиеся на фантазировании в игровой деятельности, имеют большое значение в создании современной образовательной среды.

На сегодняшний день дошкольники с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) составляют самую многочисленную группу детей с ОВЗ. Известно, что одной из общих закономерностей нарушенного развития являются отклонения в формировании личности [5]. Авторы исследования особенностей личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи (И. Ю. Левченко, Г. Х. Юсупова) отмечают, что для них характерны заниженная самооценка, коммуникативные нарушения, проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности [3].

В соответствии с ФГОС ДО, одним из условий успешной реализации АООП ДО является использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (игра, коммуникативная и



познавательно-исследовательская деятельность, творческая активность, обеспечивающая художественно-эстетическое развитие) [9]. Одним из таких методов является арт-терапия [4].

А. И. Копытин определяет арт-терапию, как направление в психотерапии, психокоррекции и реабилитации, основанное на занятиях клиентов (пациентов) изобразительным творчеством [2].

Методы арт-терапии не имеют возрастных ограничений, они могут быть применены в различных сферах деятельности. Арт-терапия может осуществляться как в индивидуальной, так и в групповой форме и призвана работать со следующими проблемами: избавление от стресса; преодоление тяжелых переживаний; развитие творческих способностей; самопознание и раскрытие внутреннего потенциала; негативные эмоциональные состояния; разностороннее развитие личности и др. [8].

Арт-терапия имеет большое разнообразие методов. Одним из направлений является искусство лепки из теста – тестопластика [7]. Компоненты соленого теста – мука и соль – природные, экологически безопасные продукты. Взаимодействие с тестом начинается через прикосновение, что само по себе является фундаментальным переживанием, способом познания мира для ребенка. Через возможность «мять» тесто происходит самомассаж, что способствует восстановлению внутреннего равновесия, обретению ребенком его уникального темпа [2, с. 267].



Рисунок 1 – Лепука из теста

Рисунок 2 – Фигуры из теста

Рисунок 3 – Фигуры из теста

Приемов работы с тестом очень много – это сжатие и растяжение; вытягивание и разрыв, протыкание и раскатывание, прилепливание (вlepка); скручивание и рассечение (ребром ладони); вминание костяшками пальцев; мелкая проработка пальцами рук или ногтями и др. [6]. Каждый раз они находятся индивидуально. Осознание образов и их воплощение в форму происходит через ассоциации. Озвученные в процессе работы эмоции, чувства, идеи часто проходят трансформацию через изменение формы в том случае, когда фигура из теста вызывает негативные переживания. Когда ребенок изучает свое творение, внутреннее чувство гармонии подсказывает ему, какие изменения необходимы его фигуре. Корректируя фигуру из теста, ребенок своими руками изменяет внутреннюю и внешнюю ситуацию к лучшему. Взаимодействие с материалом завершается в тот момент, когда происходит принятие своего творения.

Использование приемов тестопластики в работе педагога-психолога с детьми с ТНР позволяет решать коррекционные задачи [1, с. 13]:

- снижение психоэмоционального напряжения, тревожности у детей;

- развитие навыков сотрудничества, взаимной эмпатии;
- коррекция агрессивных проявлений, импульсивности и негативных черт характера;
- обучение способам регуляции эмоциональных состояний.
- развитие воображения.

Так, в работе с тревожными детьми целесообразно применять упражнения, направленные на повышение уровня самооценки ребенка, снятия мышечного напряжения и обучение умению управлять собой в конкретных наиболее волнующих ситуациях. Упражнение «Талисман» создает условия для поиска ресурсного состояния, управления своими эмоциями, снижения психоэмоционального состояния. Созданный талисман ребенок посредством заклипания превращает в волшебный [8, с. 22].

Упражнение «Планета Дружбы» направлено на развитие навыков сотрудничества, взаимной эмпатии, обучение способам коммуникации. Посредством созданных жителей Планеты дети актуализируют понятие дружба, определяют какими качествами должен обладать настоящий друг, овладевают способами коммуникации, формулируют правила дружбы. В процессе взаимодействия персонажей игры происходит обогащение опыта отреагирования эмоций (создаются проблемные ситуации), знакомство с интонированием речи, мимикой и пантомимикой, развитие внимания к эмоциональным состояниям сверстников [7, с. 38].

Таким образом, возможности тестопластики в коррекционно-развивающей работе безграничны, педагоги и родители имеют замечательную возможность сделать занятия еще более увлекательными и запоминающимися. При этом важно соблюдать неперемное условие на занятиях – создавать атмосферу доверия и заинтересованного общения между ребенком и взрослым, учитывать индивидуальные возможности и темп психического развития каждого ребенка.

Основной целью дальнейшего коррекционно-педагогического воздействия с использованием приемов тестопластики может стать усиление внимания к формированию полноценной жизненной компетенции детей с ОВЗ; создание необходимых условий для развития личности и реализации потенциала каждого ребенка.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антипова, М. А. Соленое тесто. Украшения и подарки. Лучшая книга для начинающих / М. А. Антипова, Е. С. Рубцова. – Текст : непосредственный – Ростов н/Д: РИПОЛ классик, 2010.
2. Арт-терапия – новые горизонты / Под ред. А. И. Копытина. – М. : Когито-Центр, 2006. – 336 с.
3. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – Текст : непосредственный / Под научной редакцией И. Ю. Левченко. – М. : Книголюб, 2008. – 96 с.
4. Воробьева, В. В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи / В. В. Воробьева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Мат-лы Всероссийск. научно-практич. конф. (09 февраля 2016 г.) / Отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2016. – С. 90-95.

5. Лапшина, Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1 (109). – С. 100-108.
6. Лыкова, И. А. Соленое тесто в семье, детском саду и начальной школе / И. А. Лыкова. – Текст : непосредственный. – М. : Цветной мир, 2013.
7. Колль, М. Э. Ф. Глина и тесто / М. Э. Ф. Колль. – Текст : непосредственный. – М. : АСТ, Астрель, 2004.
8. Синеглазова, М. О. Удивительное соленое тесто – Текст : непосредственный / М. О. Синеглазова – Текст : непосредственный. – М. : Дом МСП, 2010.
9. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013 г.

УДК 371.92

*В. В. Жернакова*  
*Научный руководитель – М. В. Овчинников*

### **МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДИН ИЗ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* В данной статье представлено значение использования мультимедиа технологий в образовательном процессе, а также их возможность в развитии произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития.

*Ключевые слова:* произвольное внимание, мультимедиа технологии, развитие.

*V. V. Zhernakova*  
*Scientific director – M. V. Ovchinnikov*

### **MULTIMEDIA TECHNOLOGIES AS ONE OF THE MODERN METHODS IN THE PROCESS OF DEVELOPING VOLUNTARY ATTENTION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

*Abstract.* This article presents the importance of using multimedia technologies in the educational process, as well as their possibility in the development of voluntary attention in younger schoolchildren with mental retardation.

*Keywords:* arbitrary attention, multimedia technologies, development.

Внимание является важным условием осуществления познавательной деятельности, которое влияет на эффективности многих познавательных процессов, таких как восприятие, память и мышление [1].

Произвольное внимание – это направленность и сосредоточенность нашего сознания на определенном объекте. Объектом внимания может быть все, что угодно, - предметы их свойства, явления, отношения, действия, мысли, чувства других людей и свой собственный внутренний мир [9].

Внимание как психический процесс характеризуется следующими свойствами: концентрация, устойчивость, объём, распределение, переключение, сосредоточенность [1].

Переход к школьному обучению предполагает достаточную степень сформированности основных познавательных процессов, в структуре которых базисное положение занимает произвольное внимание, так как уровень его развития является одним из условий успешности любого вида деятельности и становления личности в целом [6].

«Невнимательность», «несобранность», «отвлекаемость» отмечаются у многих нормально развивающихся младших школьников и представляют особо острую проблему у младших школьников с ЗПР, так как внимание является необходимым условием их успешного развития в процессе обучения и воспитания [4; 5].

Для младших школьников с ЗПР характерны следующие особенности произвольного внимания [2; 4]:

- недостаточная способность концентрации внимания;
- повышенная отвлекаемость;
- неумение произвольно сосредоточиться на воспринимаемых объектах;
- быстрая утомляемость;
- недостаточный объём внимания;
- медленное переключение и распределение внимания.

Указанные особенности препятствуют осуществлению мыслительной деятельности, затрудняют работу процессов восприятия и памяти, не активизируют избирательность и сосредоточенность познавательной деятельности [5].

В условиях поиска современных форм и методов работы с детьми с ЗПР с целью повышения процесса обучения повысился интерес к информационным технологиям, использование которых способствует эффективности усвоения учебного материала и имеет ряд преимуществ [8]:

- включают младшего школьника с задержкой психического развития в учебный процесс;
- повышают уровень мотивационного компонента познавательной деятельности, за счет наглядности материала;
- развивают произвольную регуляцию;
- дают возможность использовать более широкий круг визуальных средств при изучении материала;
- повышают внимание, заинтересовывают учеников.

Сегодня мультимедиа – одно из перспективных направлений информатизации учебного процесса, которое преобразовывает информацию разного типа для упрощения её осознания [8].

Мультимедиа технологии – это современные средства, позволяющие работать со звуком, видеороликами, анимацией, статистическими изображениями и текстами в интерактивном режиме и использующиеся для организации и управления образовательным процессом [10].

Рассеянные ученики лучше воспринимают информацию, размещенную на большом экране, это активизирует их воображение, и усвоение материала не вызывает затруднений [11].

Наглядные пособия являются средством для создания новых и воспроизведения имеющихся чувственных образов в сознании ученика, а применение электронных наглядных средств на уроках дает возможность воздействовать на все органы чувств и, следовательно, интенсивно воздействовать на ученика и, соответственно, резко повысить возможности усвоения им учебного материала.

В настоящее время одним из наиболее динамично развивающихся и перспективных направлений электронных наглядных средств являются мультимедийные презентации [5].

Мультимедийные презентации – это удобный и эффективный способ оптимизировать образовательный процесс, а также с помощью звука, изображения и динамики сконцентрировать внимание ребёнка на продолжительное время [8].

Презентации помогают учителю наглядно продемонстрировать материал, регулировать объём и скорость выводимой информации посредством анимации, а объединение аудио, видео и других анимационных эффектов способствует компенсации информации, получаемой из учебной литературы.

Демонстрируемый материал в увеличенном виде концентрирует внимание детей, с помощью аудио-видеороликов привлекается внимание младших школьников с ЗПР к речи, это может быть не только речь педагога, но и персонажа из аудиосказки или видеоролика, также в презентации могут использоваться задания на развитие внимания и других высших психических функций.

Интерактивная доска – ещё один способ сконцентрировать и удержать внимание учащихся. Наглядность обучения имеет большую ценность при обучении детей с задержкой психического развития, она увлекает их [10].

Доска представляет собой большой сенсорный экран, включающий в себя компьютер и проектор. Всё что есть на компьютере демонстрируется на доске. Благодаря зрительной стимуляции и визуальной информации увеличивается концентрация внимания, улучшается понимание материала и его запоминание.

Интерактивная доска предполагает коллективное участие детей в игре, так как действуют на доске дети по очереди, и общими усилиями добиваются нужного результата.

Интерактивная дидактическая игра – один из современных методов обучения и воспитания, обладающий образовательной, развивающей и воспитывающей функциями, действующие в органическом единстве [7].

Игра способствует активизации мыслительной деятельности младших школьников, вызывает интерес к изучаемому материалу. Дидактическая задача, представленная в игровой форме, решается ребёнком более успешно, так как внимание младшего школьника с задержкой психического развития направлено на выполнение игрового действия и правил игры.

Интерактивная игра имеет ряд преимуществ перед традиционными средствами [7]:

1) даёт возможность расширения использования электронных средств обучения, так как они передают информацию быстрее;

2) движения, звук, мультипликация надолго привлекает внимание детей и способствует повышению у них интереса к изучаемому материалу. Высокая динамика занятия способствует эффективному усвоению материала, развитию памяти, воображения, творчества детей;

3) обеспечивает наглядность, которая способствует восприятию и лучшему запоминанию материала, что очень важно, учитывая наглядно - образное мышление детей дошкольного возраста.

Благодаря наглядности и интерактивности абсолютно все дети вовлекаются в активную работу. Обостряется восприятие, повышается концентрация внимания. Использование интерактивной доски позволяет повысить уровень мотивации и интереса. Для детей с задержкой психического развития задания с использованием интерактивной доски являются наиболее интересными и запоминающимися [4].

Важно отметить, что в работе с младшими школьниками с задержкой психического развития использование мультимедиа технологий имеет свои особенности [7]:

- процесс обучения должен индивидуализироваться за счет наличия разноуровневых задач и усвоения материала в индивидуальном темпе;
- использование ИКТ должно быть дозированным и только дополнять педагога, а не заменять его;
- фон презентаций должен быть однотонный, не отвлекающий внимание от содержания слайда, спокойных, не раздражающих зрение цветов;
- эффективность коррекционно-образовательного процесса будет выше, если использовать мультимедиа технологии в сочетании с традиционными методами;
- при применении информационных технологий необходимо помнить о требованиях СанПин, в которых указывается допустимое время работы и необходимые условия при использовании ИКТ [8].

Таким образом, в современную жизнь всё активнее входят современные компьютерные технологии, которые достаточно эффективно проявляют себя в образовательном процессе. Изучая информацию по вопросу нашей статьи можно сделать вывод о том, что применение мультимедийных технологий развивает произвольную регуляцию, включает младшего школьника с задержкой психического развития в учебный процесс, а работа со звуком, видеороликами, анимацией, статистическими изображениями и текстами в интерактивном режиме активизирует воображение и концентрирует произвольное внимание младших школьников с ЗПР, вследствие чего усвоение материала происходит эффективнее.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный М. : Педагогика-Пресс, 2011. –536 с.
2. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.
3. Колотилова, У. В. Педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья на второй ступени получения образования в условиях интегрированного обучения / У. В. Колотилова. – Текст : непосредственный // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: сборник статей XI

Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: в 2-х ч. / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос.гуманитар.-пед. ун-т. – Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. – Ч. 1. – С. 339-343.

4. Коробинцева, М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития: учеб.-метод. пособие для высш. учеб. завед. / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 94 с.

5. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

6. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина – Текст : непосредственный – Ун-т Рос. акад. образования. – 5-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175

7. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – Текст : непосредственный – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 128 с.

8. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – Текст : непосредственный. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. - 192 с

9. Рубинштейн, С. Л. Внимание и его воспитание / С. Л. Рубинштейн. – Текст : непосредственный. – М. : Просвещение, 2011. – 256 с.

10. Савельева, М. Г. Использование активных и интерактивных образовательных технологий: методические рекомендации / Авт.-сост. М. Г. Савельева, Т. А. Новикова, Н. М. Костина. – Текст : непосредственный / отв. ред. Е. Н. Анголенко. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 44 с.

11. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию юбилею факультета психологии ЮУрГУ. Челябинск, 2021. – С. 36-40.

**УДК 376**

*Н. А. Живаева, И. А. Мещерякова*

## **ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБЩЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ-СИРОТ С ТМНР И ИХ ОТРАЖЕНИЕ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В РЕЖИМНЫХ ПРОЦЕССАХ**

*Аннотация.* В статье представлены анализ и описание характеристик общения детей с

тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) и глубокой степенью умственной отсталости и ухаживающих взрослых в режимных моментах: кормлении, переодевании, проведения гигиенических процедурах. Показано, что в зависимости от характера взаимодействия между ними, ребенок демонстрирует разные возможности в общении со взрослым.

*Ключевые слова:* дети с тяжелыми множественными нарушениями развития; дети с глубокой степенью умственной отсталости; учреждения для детей-сирот; взаимодействие взрослого и ребенка.

*Научная статья выполнена в рамках Государственного Задания ФГБНУ «ИКП РАО» на 2022 год по проекту «Клинико-психолого-педагогическое исследование современного ребенка с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью».*

*N. A. Zhivaeva, I. A. Mescheryakova*

### **CHARACTERISTICS OF COMMUNICATION BETWEEN ORPHANS WITH PIMD AND THEIR CAREGIVERS AND ITS REPRESENTATION IN THEIR INTERACTION IN EVERYDAY ROUTINES**

*Abstract.* The article presents an analysis and description of the characteristics of communication between children with profound intellectual and multiple disabilities (PIMD) and caregivers in everyday routines: feeding, changing into clean clothes, hygiene procedures. The results of the study indicate that the child demonstrates different communication skills with the adult depending on the manner in which they interact with each other.

*Keywords:* children with profound intellectual and multiple disabilities; orphanages; adult-child interaction.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – дети с ТМНР) и глубокой степенью умственной отсталости долгое время относились к категории необучаемых. Это дети, для которых характерны нарушения постуральных функций, приводящие к невозможности овладения основными двигательными навыками (удержания головы, удержания сидячей позы, ползания, вставания, хождения) и навыками самообслуживания, понимания речи и активной речи. Такие дети рассматривались лишь как объект ухода: основное внимание персонала было посвящено выполнению и соблюдению режимных моментов, к которым относятся гигиенические процедуры, кормление, переодевание и т.д. В настоящее время в профессиональном сообществе начинает формироваться позиция, что эта группа детей может и должна быть включена в образовательный процесс.

В связи с изменением взглядов на эту категорию детей проводилось исследование характеристик общения воспитателей и детей-сирот с ТМНР и глубокой степенью умственной отсталости. Материал был собран в отделении «Милосердие» Московского центра содействия семейному воспитанию (ЦССВ) (до 2015 года – Детский дом-интернат для умственно отсталых детей). В работе приняли участие 6 воспитателей и 18 помощников воспитателей, работающих в ЦССВ и 25 детей-сирот в возрасте от 5 до 15 лет, из них 8 девочек и 17 мальчиков, с диагнозом ТМНР и глубокая степень умственной отсталости (F73) с грубым



недоразвитием всех психических функций. Анализ поведения ухаживающих взрослых и детей-сирот во взаимодействии проводился по видеозаписям, которые были переведены в литературную транскрипцию, что позволило выделить основные паттерны поведения взрослых и детей [1]. Было проанализировано 207 видеофрагментов процессов кормления, продолжительностью от 53 секунд до 5 минут 33 секунд и 97 видеофрагментов процессов одевания на прогулку и раздевания после нее, длительностью от 3 до 20 минут. Каждый видеофрагмент представлял собой эпизод взаимодействия взрослого с ребенком, от его начала до завершения.

Результаты исследования показали, что стиль поведения персонала в преобладающем большинстве характеризуется эмоциональной отстраненностью, уклонением от общения, избеганием контакта «глаза в глаза», выбором препятствующей общению позы.

Например, готовясь кормить ребенка, взрослый чаще всего предпочитает принять позу, когда ребенок находится спиной к взрослому или жестко фиксируется кормящим, не видит его лица.

*Мальчик М., 10 лет 7 мес. и помощник воспитателя. Ребенок сидит в инвалидном кресле, пристегнут ремнями под грудью, его голова запрокинута вверх. Взрослый стоит сзади ребенка, опирается на спинку кресла, обхватив шею левой рукой, мисочкой под подбородком придерживает ребенку голову. Ребенок смотрит перед собой, открывает рот, когда взрослый подносит к нему ложку с пюре, глотает только часть пищи, остальное течет по подбородку. Взрослый ложкой собирает по подбородку пюре [5].*

Все действия взрослые производят очень быстро, не обращают внимания на состояние и ответные реакции детей. Попытки детей привлечь внимание чаще всего вызывают неудовольствие со стороны персонала.

*Мальчик Р., 15 лет и помощник воспитателя. Взрослый подходит к ребенку, который находится в коляске. Шапка сползла на глаза мальчику, он крутит головой. Шапка еще ниже сползает на лицо, но взрослый, как бы не замечая этого, начинает раздевать ребенка, снимает с него комбинезон. Движения взрослого быстрые и резкие. Ребенок затихает, молчит. Взрослый снимает шапку с мальчика в последнюю очередь. Молча уходит с верхней одеждой. Ребенок следит за уходящим взрослым [4].*

Поведение детей с ухаживающими взрослыми, которые вступают в эмоционально-личностное общение, принципиально отличается от поведения во взаимодействии, лишенном эмоциональной вовлеченности взрослого и ребенка.

На примере девочки, у которой сложились хорошие отношения с одним из сотрудников – помощником воспитателя, можно увидеть эти различия.

*Девочка У. 7 лет 5 мес. Сидит в инвалидном кресле. Взрослый стоит перед ребенком, низко наклонившись к нему. В левой руке держит чашку с пюре, правой рукой подносит ложку ко рту ребенка. Девочка беспрекословно широко открывает рот, не отворачивается. Взрослый чуть слышно говорит ребенку: «Молодец, Ульянка. Девочка хорошая? Хорошая!». Ребенок улыбается взрослому во весь рот. Кашица вываливается изо рта, взрослый ложкой собирает ее и кладет в рот девочке. Пюре густое, ребенок не может сразу проглотить. Сосет его, оно прилипает к верхнему небу. Взрослый дает команду: «Ну, хватит сосать!» Ребенок улыбается во весь рот, который полон пищи. Пюре течет по подбородку. Взрослый считает, что нужно доест кашку, и отправляет еще одну ложку в рот ребенку. Девочка давится, у нее позыв к рвоте. Взрослый: «Ну, покашляй, покашляй». Ребенок смотрит на кормящего взрослого, улыбается и одновременно пытается покашлять.*

Тот же ребенок при кормлении другим взрослым ведет себя по-другому.

*Девочка У. 7 лет 5 мес. Сидит в инвалидном кресле, пристегнутая ремнями крест-накрест. Справа стоит взрослый с миской пюре. Наклонившись к ребенку, кладет ложку с пищей в рот ребенку. Девочка сжимает зубы и не выпускает ложку изо рта. Взрослый раскачивает ложку из стороны в сторону, трясет ее, пытаясь вытащить. В голосе слышны недовольные интонации: «Уля, отпусти ложку! Уля!». Девочка отпускает ложку, смотрит на взрослого, улыбается с сомкнутыми зубами. В приоткрытый рот взрослый пытается сунуть ложку с пюре. Девочка зажимает ложку зубами, морщится, отворачивается влево. Взрослый уходит и уносит миску. Девочка сидит, опустив голову, из уголка рта стекает пюре.*

Мы видим, что с отзывчивым и чувствительным взрослым ребенок готов преодолеть позывы к рвоте, тогда как в общении с равнодушным взрослым демонстрирует сопротивление. Очевидно, что эмоционально-личностное общение со значимым взрослым оказывается для ребенка крайне значимым.

Результаты наблюдения позволяют констатировать крайний дефицит эмоционально-личностного общения детей с ухаживающими взрослыми в режимных моментах. У сотрудников ЦССВ преобладает стратегия взаимодействия с ребенком, в которой он выступает объектом ухода, а не субъектом взаимодействия: ребенок лишен возможности влиять на ход событий, его редкая инициатива либо игнорируется, либо пресекается, не учитываются его возможности и предпочтения.

В предыдущих исследованиях было показано, что качество взаимодействия взрослых отражается в характеристиках поведения детей:

- объем инициативных проявлений детьми-сиротами с ТМНР и глубокой степенью умственной отсталости связан с частотой проявлений доброжелательности и ласки в поведении взрослых;
- любые воздействия воспитателей, независимо от их эмоциональной окраски, вызывают отклик у детей;
- эмоционально-отстраненное поведение взрослых отражается в качестве коммуникативного поведения детей-сирот с ТМНР и глубокой степенью умственной отсталости: снижении двигательной, голосовой активности, инициативности [2, 3, 4, 6, 7].

Характеристики взаимодействия ухаживающих взрослых с детьми-сиротами обуславливают не только особенности поведения детей, но и потенциальные возможности их психического развития [2].

Таким образом, условия ухода за детьми с ТМНР и глубокой степенью умственной отсталости, проживающими в ЦССВ, должны быть изменены: детям должно быть обеспечено ситуативно-личностное и ситуативно-деловое общение – в соответствии с их актуальными психологическими потребностями. Решение этой задачи лежит в области развития профессиональных умений воспитателей, к которым должны в первую очередь относиться умения налаживать общение (умение подстраиваться под поведение ребенка, интерпретировать и отзываться на проявления его активности, умение поддерживать их и создавать условия для их разворачивания).

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Айвазян Е. Б., Кудрина Т. П., Одиноква Г. Ю., Орлова Е. В., Разенкова Ю. А.

Исследование общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья: методический инструментарий // Альманах института коррекционной педагогики. – 2018. – №. 32. – С. 17-33.

2. Выродова И. А. Взаимодействие ухаживающих взрослых с младенцами-сиротами в условиях дома ребенка: Монография / И. А. Выродова. – М.: Полиграф Сервис, 2011. – С. 252.

3. Груничева С. И. Взаимодействие воспитателей и детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и глубокой степенью умственной отсталости в процессе выполнения режимных бытовых действий / С. И. Груничева // Дефектология. – 2020. – № 1. – С. 68–74.

4. Мещерякова И. А. Взаимодействие ухаживающих взрослых в ситуациях кормления с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития и глубокой степенью умственной отсталости / И. А. Мещерякова // Дефектология. — 2020. — № 1. — С. 60–67.

5. Стребелева Е. А., Северный А. А., Брутман В. И. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития: под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Полиграф сервис. – 1998. – С. 329.

6. Серкина А. В., Груничева С. И., Мещерякова И. А. Взаимодействие детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и глубокой степенью умственной отсталости с разными взрослыми в условиях учреждения для детей-сирот // Дефектология. – 2017. – № 5. – С. 44–52.

7. Серкина А. В. Взаимодействие воспитателей с детьми-сиротами с тяжелыми множественными нарушениями развития вне ситуаций ухода за ними // «Альманах Института коррекционной педагогики». – 2018. – № 32. – С. 68–79.

**УДК 378(045)**

*Д. Ш. Жиганшина*  
*Научный руководитель – М. С. Коробинцева*

## **ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются механизмы возникновения дисграфии, проявления предпосылок возникновения нарушения письма у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Анализируются теоретические аспекты, связанные с профилактической работой по предупреждению возникновения нарушений письма. Выясняются факторы риска, учет которых позволит обеспечить раннее прогнозирование школьных трудностей, в частности, дисграфии и проведение своевременной профилактической работы у данной категории детей.

*Ключевые слова:* дисграфия, нарушения письма, предпосылки, дизартрия, старший дошкольный возраст, профилактика.

*D. Sh. Zhiganshina*  
*Scientific supervisor – M.S. Korobintseva*

## **PREVENTION OF WRITING DISORDERS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH**

## DYSARTHRIA IN SPEECH THERAPY CLASSES

*Abstract.* The article discusses the mechanisms of dysgraphia, manifestations of psychological prerequisites for writing disorders in younger schoolchildren with dysarthria. The theoretical aspects related to preventive work on the prevention of writing violations are analyzed. Risk factors are being clarified, taking into account which will allow for early prediction of school difficulties, in particular, dysgraphia and timely preventive work in this category of children.

*Keywords:* dysgraphia, writing disorders, prerequisites, dysarthria, primary school age, prevention.

Достаточно давно изучаются нарушения письма у детей, но до настоящего времени этот вопрос остается одним из актуальных для логопедии. Раннее выявление нарушений письма, точное определение их патогенеза важно для построения системы коррекционно - логопедической работы.

По статистике число школьников у которых выявляются трудности при чтении или письме постоянно растет. Современная школа требует от будущих первоклассников высокий уровень освоения образовательных программ: знать алфавит, уметь читать, выполнять простые арифметические действия, уметь следовать словесным инструкциям и т. д. Сложности с усвоением этого минимума возникают у детей с различными нарушениями речи, в том числе дизартрии. Данный контингент школьников характеризуется особым функционированием мозга, что следует учесть при дальнейшей работе [5]. Проблемой является выявление предпосылок письменной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и организация коррекционной работы над ними [4].

Основным отличительным признаком дизартрии от других нарушений произношения является то, что в этом случае страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи.

У детей с дизартрией в письменных работах отмечаются ошибки, связанные с несформированностью лексико-грамматических средств языка, а именно: ошибки в предложно-падежном управлении; ошибки в согласовании имен существительных и прилагательных, глаголов, числительных и т.д.; раздельное написание приставок и слитное написание предлогов; различные деформации структуры предложения: пропуск предлогов; нарушение порядка слов, пропуск слов; слитное написание слов;

Важными средствами профилактики дисграфии у детей с дизартрией являются: ранняя диагностика предрасположенности к нарушениям письма и своевременное оказание логопедической помощи. Затруднения и ошибки при обучении чтению и письму в первую очередь связаны с недостаточным овладением звуковым составом слова, смешением акустических сходных звуков, неполноценностью звукового анализа и синтеза, что влечет за собой неумение воссоздать правильную и точную звуковую форму слова в условиях зрительно воспринимаемых графических знаков [1].

Важным условием предупреждения дисграфии являются раннее распознавание и единая система коррекционного воздействия, включающая работу с родителями. Значимым аспектом заботы о правильном речевом развитии ребенка является создание необходимых для этого социально-бытовых условий. Это выражается в следующем:

а) обеспечение благоприятного речевого окружения как необходимого ребенку образца для подражания;

- б) воспитание направленности на восприятие речи окружающих;
- в) медленное и четкое произношение взрослыми простых слов, связанных с конкретной жизненной ситуацией, а также называние окружающих предметов и производимых действий;
- г) отчетливое произнесение взрослыми неправильно сказанных ребенком слов, рассчитанное на ненавязчивое исправление его произношения;
- д) приучение ребенка смотреть во время разговора в лицо собеседника, поскольку зрительное восприятие артикуляции способствует более быстрому ее усвоению;
- е) создание ситуаций, при которых ребенок должен выразить свою просьбу словесно; занятия ритмикой, музыкой, пением;

К мерам ранней профилактики дисграфии Л. Г. Парамонова относит целенаправленное развитие у ребенка психических функций, сформированность которых необходима для нормального овладения процессом письма: развитие дифференцированного слухового восприятия; развитие слуховой дифференциации звуков; развитие пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза; обогащение словарного запаса и забота о правильном формировании грамматического строя речи; развитие фонематического анализа и синтеза [5].

Профилактика дисграфий у детей старшего дошкольного возраста заключается в проведении следующих мероприятий: своевременное выявление детей «группы риска» и проведение с этими детьми коррекционно-профилактической работы; формирование функционального базиса письма.

Формирование функционального базиса письменной речи состоит из нескольких направлений работы:

- развитие речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой (стимуляция осознания звуковой стороны речи, слухового внимания; совершенствование фонематического восприятия и воспитание правильных фонематических представлений; формирование навыка фонематического анализа и синтеза);
- развитие зрительно-пространственного восприятия и нагляднообразного мышления (отработка ориентировочной фазы при выполнении перцептивных и конструктивных заданий; совершенствование оперирования сенсорными эталонами и овладение соответствующими словесными понятиями; развитие навыков мысленного перемещения и трансформации зрительных образов; формирование навыков схематичного изображения пространственных представлений);
- формирование изобразительно-графических способностей (штриховка, обводка, срисовывание геометрических фигур, дорисовывание незаконченных рисунков, письмо букв и слов по шаблонам и др.);
- развитие сукцессивных способностей (упражнения, развивающие способность к анализу, запоминанию и воспроизведению временной последовательности явлений)
- развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания.

Таким образом, система профилактики нарушений письма предусматривает два основных взаимосвязанных направления работы:

- 1) коррекцию произношения, т. е. постановку и уточнение артикуляции звуков, при обозначении которых буквы заменяются на письме, различение их на слух;
- 2) последовательное и планомерное развитие звукового анализа и синтеза слова на основе развития фонематических процессов.

Для быстрейшего достижения результатов работа должна проводиться совместно с логопедом, воспитателем, родителями. Поддержка ребенка и формирование у него адекватной самооценки, не позволяющей чувствовать себя неуспешным в различных предметных областях, является необходимой задачей последующего воспитания и обучения [3].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Волкова, Л. С. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / Л. С. Волкова ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 703 с. – Текст : непосредственный.

2. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.) – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

3. Коробинцева, М. С. Тьюторское сопровождение обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода из начальной в основную школу / М. С. Коробинцева. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Челябинск: «Край Ра», 2022. – С. 242-245.

4 Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 224 с.

5. Лапшина, Л. М. Данные нейрофизиологического обследования в структуре индивидуализации психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VI Международной научно-практической Конференции. – Челябинск: «ЮУрГГПУ», 2016. – С. 183-186.

6. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Л.С. Волкова, Е.А. Логинова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2004. – 208 с.

УДК 371

*Г. Т. Жумабаева*

#### **ЗНАЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме исследования, рассматриваются основные аспекты инклюзивного образования в условиях глобализации.

*Ключевые слова:* образование, модернизация, глобализация, инклюзивное образование.

*G. T. Zhumabayeva*

## THE IMPORTANCE OF A PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN INCLUSIVE EDUCATION

*Abstract.* The article is devoted to the problem of research, the main aspects of inclusive education in the context of globalization are considered.

*Keywords:* education, modernization, globalization, inclusive education.

Существует ряд емких взаимообогащающих научных подходов в области педагогики, но необходимо уделить особое место в условиях инклюзивного образования личностно-ориентированному подходу. Итак, что подразумевает под собой инклюзия – это включение человека с ограниченными возможностями здоровья в активную общественную жизнь, что невозможно как без безусловного принятия его личности окружающими людьми, так и без признания себя полноценной личностью самим человеком с особенностями развития и здоровья. С одной стороны, на данный момент в современном обществе имеет место амбивалентное отношение к людям с ограниченными физическими и иными возможностями. Большинство здоровых людей воспринимает людей с особенностями здоровья и развития, инвалидов в частности, как обреченных на страдания, болезненных, враждебно настроенных, отторгнутых обществом, нуждающихся в постоянной опеке, социальной защите и поддержке. В отношении к людям с ограниченными возможностями зачастую проявляется страх, отчуждение, нежелание общаться на равных, стремление оказывать помощь, исходя из чувства долга или мотивации самоутверждения. С другой стороны, на сегодняшний день в системе традиционного образования личность воспринимается через призму заданных параметров - успеваемости, “правильного” поведения, исполнительности, мотивации и др. Соответственно, большинство людей с ограниченными возможностями здоровья не всегда и не по всем параметрам могут соответствовать установленным порогам в силу каких-либо нарушений физического или психического развития.

На наш взгляд, личностно-ориентированный подход в образовании в целом, и тем более в инклюзивном, поможет уйти от такой установки как педагогам, так и обществу, возвысив значение личности человека, что так же немаловажно в сложившемся на сегодняшний день обществе потребления, такое общество испытывает дефицит личностного начала во всех сферах. Можно рассмотреть схожие по пониманию принципы направления личностно-ориентированного подхода российских исследователей. Оба подхода могут рассматриваться как построение особого рода педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, технологиями), который специально ориентирован на развитие и саморазвитие детей в условиях инклюзивного образования [1].

В работе психолога Якиманской Ираиды Сергеевны личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самооценку, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Если в традиционной философии образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов, эталонов познания (познавательной деятельности), то личностно-ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании [3].

Среди основных целей такого обучения Якиманская выделяет развитие

индивидуальных познавательных способностей каждого ребенка, выявление и развитие индивидуального (субъектного) опыта ребенка, помощь личности в познании себя, самоопределении и самореализации, а не формирование заранее заданных свойств. Таким образом, можно описать кратко положения концепции личностного подхода российского ученого и педагога Владислава Владиславовича Серикова. Он также считает, что традиционное образование использует личность в функции средства, тогда как личностно ориентированное образование, напротив, рассматривает механизмы личностного существования человека как самоцель образования, личностный подход – это построение особого рода педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, технологиями), который специально ориентирован на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств индивида. Перечислим закономерности личностно-ориентированного образования в сравнении с аналогичными характеристиками обучения традиционного, знаниево-ориентированного:

1. Если при проектировании традиционного обучения предметом проектной деятельности является фрагмент содержания этого обучения и его деятельностно-процессуального обеспечения (иначе говоря, специально структурированный учебный материал и способ его усвоения составляли суть технологии образования в широком смысле этого слова), то при личностно ориентированном образовании элементом проектирования становится не фрагмент материала, а событие в жизни личности, дающее ей целостный жизненный опыт, в котором знание – часть его.

2. Самопроектирование обучения становится совместной деятельностью учителя и ученика, преподавателя и студента. Диалог выступает здесь, таким образом, не как запланированная ситуация на учебном занятии, а как способ жизнедеятельности субъектов в образовании.

3. Стирается принципиальная грань между содержательным и процессуальным аспектами обучения: процесс (диалог, поиск, игра) становится источником личностного опыта.

4. Обучение утрачивает традиционные для черты искусственности и внешней регламентации и приближается к естественной жизнедеятельности человека.

5. Соответственно и взаимодействие участников учебной деятельности утрачивает формальность и функционализм и обретает черты полноценного межличностного, межсубъектного общения. В силу этого педагог востребуется как личность, а не как функционер, поскольку его внутренний личностный мир становится частью содержания образования.

6. Текст как фрагмент приобретаемой культуры усваивается через контекст (он изначально ориентируется на актуализация личностных смыслов, а не поверхностное воспроизведение); развитие «Я» идет через «свое другое», через диалог; усваивается не фрагмент целостной жизнедеятельности (знания и умения!), а сама эта целостность, что предполагает по меньшей мере имитационно-игровое воспроизведение жизненных ролей и ситуаций [2, с. 26].

В. В. Сериков подчеркивает, что развиваемая им концепция служит научной основой определенного вида образования, специально направленного на формирование у индивида опыта личностной самоорганизации, выражающегося в его готовности к исполнению специфических личностных функций по отношению к социуму и собственной жизнедеятельности. Здесь было бы уместным вернуться к понятию инклюзии как включению



индивида в активную общественную жизнь, поэтому мы можем предположить, что личностно-ориентированный подход с его направленностью на собственный опыт, на других людей, на социально полезную деятельность мог бы стать одним из основных в инклюзивном образовании [2].

Содержание, методы, приемы обучения, по И. С. Якиманской, направлены главным образом на то, чтобы раскрыть и использовать субъектный опыт каждого ученика, помочь становлению личностно значимых способов познания путем организации целостной учебной (познавательной) деятельности. По нашему мнению, такая технология личностно-ориентированного обучения подходит в условиях инклюзивного образования, так как позволяет: во-первых, обучать детей в соответствии с их индивидуальными возможностями; во-вторых, развитие ученика как личности, его социализация идет не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта, как важного источника собственного развития, что достаточно немаловажно для людей с ограниченными возможностями здоровья.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сунцова, А. С. Теория и технологии инклюзивного образования: учебное пособие / А. С. Сунцова; Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», Институт педагогики, психологии и социальных технологий, Кафедра педагогики и педагогической психологии. – Ижевск: ФГБОУ ВПО «Удмуртский гос. ун-т», 2013. – 110, [1] с.

2. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография / В. В. Сериков; Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.

3. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Изд. фирма «Сентябрь», 1996. – 95 с.

УДК 376(352)

*А. С. Захарова*

*Научный руководитель – Л.Б. Осипова*

### **К ВОПРОСУ О РОЛИ ТЬЮТОРА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СЛЕПОГО РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема развития общения у слепых детей дошкольного возраста. Выделены трудности формирования общения у таких детей. Подчеркивается важность роли тьютора в сопровождении слепого ребенка в условиях специального дошкольного образовательного учреждения. Определены функции тьютора при развитии общения у слепого ребенка. Предлагаются элементы деятельности тьютора по развитию навыков общения у слепого ребенка дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* тяжелые нарушения зрения, дети дошкольного возраста, тьютор, дошкольное образовательное учреждение, общение, коммуникативные навыки, социализация.

## **TO THE QUESTION OF THE ROLE OF A TUTOR IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A BLIND CHILD IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

*Abstract.* The article deals with the problem of the development of communication in blind children of preschool age. Difficulties in the formation of communication in such children are highlighted. The importance of the role of a tutor in accompanying a blind child in a special preschool educational institution is emphasized. The functions of a tutor in the development of communication in a blind child are determined. Elements of the tutor's activity on the development of communication skills in a blind child of preschool age are proposed.

*Keywords:* severe visual impairment, preschool children, tutor, preschool educational institution, communication, communication skills, socialization.

В психолого-педагогическом сопровождении слепого ребенка в дошкольном образовательном учреждении большая роль принадлежит социализации детей. Общение играет основную роль в социализации ребенка. Если в дошкольном возрасте ребенок получает достаточный опыт общения со взрослыми и сверстниками, это способствует его успешному переходу к учебной деятельности.

Тяжелые нарушения зрения у детей, такие как слепота, ведут к значительным затруднениям или невозможности спонтанного формирования общения. Получение информации о партнере затруднено, необходимые навыки общения часто отсутствуют, представления о вербальных и невербальных средствах общения нечеткие либо не сформированы. В следствие этого ослабевают или исчезают потребности во взаимодействии с окружающими, происходит уход от общения, появляются трудности общения со взрослыми и сверстниками, что в будущем может препятствовать освоению школьной программы [1, с. 98-104; 2, с. 20-26; 3, с. 35; 4, с. 51-52].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, у детей необходимо развивать коммуникативные навыки, способствовать формированию взаимодействий, доброжелательных отношений между детьми, развивать умения работать в группе сверстников. Следовательно, в дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушениями зрения необходимо проведение коррекционной работы по развитию коммуникативной деятельности [5].

На основе анализа литературных источников нами выделены следующие трудности развития общения у слепых детей дошкольного возраста:

- трудности осуществления обратной связи между партнерами по общению;
- низкий уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения или их несформированность;
- неумение воспринимать партнера по общению на основе деятельности сохранных анализаторов;
- дефицит эмоционально-личностного общения;
- необщительность, уход от общения, трудности установления контактов [6 с. 32-33; 7

с. 150; 8 с. 15; 9, с. 114].

В условиях специального дошкольного учреждения педагоги часто сталкиваются с проблемой включения слепых детей в общение со сверстниками и взрослыми. Мы считаем, что такие дети одновременно нуждаются в индивидуализации обучения и включении в активное общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками в процессе обучения и свободной деятельности. Помощь в сопровождении ребенка и преодолении трудностей в развитии у него общения может оказать тьютор.

Применительно к дошкольному образовательному учреждению роль тьютора заключается в сопровождении дошкольника в процессе формирования индивидуальной образовательной программы, в организации образовательного движения. Тьютор осуществляет сопровождение образовательной деятельности ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и способностей. [9, с. 115; 10, с. 824]. В коррекционном образовательном учреждении деятельность тьютора имеет свою специфику: тьютор становится связующим звеном между воспитателем, дефектологом, логопедом, психологом и другими специалистами, что является условием эффективности психолого-педагогического сопровождения [12, с. 37; 13].

При сопровождении детей с нарушениями зрения тьютор обеспечивает соблюдение условий, необходимых для наиболее полного восприятия ребенком учебного материала, адаптирует средства обучения, что, например, позволяет включать слепого ребенка в общую деятельность на занятии. По нашему мнению, в работе тьютора со слепым ребенком особое значение имеет воспитание у него самостоятельности и независимости. Важная роль при этом отводится формированию навыков общения – одной из важных задач тьютора является включение ребенка в среду сверстников, создание обучающих ситуаций для развития коммуникации ребенка [12, с. 40]. Это является необходимым условием социализации детей с тяжелыми нарушениями зрения.

На основе анализа литературных источников, мы можем говорить о том, что в развитии общения слепого ребенка дошкольного возраста тьютор выполняет следующие функции:

- диагностическая (анализ состояния навыков общения, положения ребенка в группе и т.д.);
- организаторская (создание условий для развития общения, включение слепого ребенка во взаимодействие со взрослыми и сверстниками);
- воспитывающая (включение в социальную среду);
- развивающая (развитие мотивов к общению у слепого ребенка);
- отслеживание динамики развития общения у ребенка [7, с. 342-343; 9, с. 116].

Часто образовательный процесс не может включить в себя дополнительную отработку со слепым ребенком необходимых для него навыков общения. На основе анализа работ ученых (таких, как Г. В. Никулина, С. В. Проняева и др.), можно выделить следующие группы навыков общения: мотивационная сторона общения, информационно-коммуникативные навыки, регуляционно-коммуникативные навыки, аффективно-коммуникативные навыки, владение средствами общения [7, с. 380; 14, с. 19]. Мы считаем, что в процессе сопровождения слепого ребенка тьютор может воздействовать на формирование у него всех групп навыков.

Тьютор наблюдает за общением других детей группы, включает в это общение подопечного ребенка и помогает в организации диалога [12, с. 37; 15, с. 306]. Можно сделать вывод, что тьютор может создавать мотивацию, вызывать интерес к общению у ребенка. Так как тьютор находится с ребенком постоянно, он может закреплять у него информационно-

коммуникативные навыки, напоминая задавать вопросы собеседнику, использовать вежливые слова, смотреть на собеседника и т.д. В рамках формирования регуляционно-коммуникативных навыков тьютор может оказывать помощь слепому ребенку в разрешении конфликтных ситуаций. В процессе активного взаимодействия и общения с тьютором слепой ребенок упражняется в применении разных средств общения в диалоге и т.д.

В заключение хочется сказать, что, по нашему мнению, помощь тьютора при формировании навыков общения и их включении в активное использование слепым ребенком дошкольного возраста позволит добиться высоких результатов в развитии общения со взрослыми и сверстниками, а значит, обеспечит успешную будущую социализацию и самостоятельность таких детей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 243 с. – Библиогр.: с. 98-104. – Текст: непосредственный.
2. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В.А. Феоктистова. – СПб: Речь, 2005. – 128 с. – Библиогр.: с. 20-26. – Текст: непосредственный.
3. Андрющенко, Е. В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (3-5 лет): методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Ратанова. – Челябинск : Цицеро, 2009. – 96 с. – Библиогр.: с. 35-36. – Текст: непосредственный.
4. Осипова, Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения: дис. кан. пед. наук : 13.00.03 : защищена 09.06.10: утв. 17.12.10 / Осипова Лариса Борисовна. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2010. – 210 с. – Библиогр.: с. 50-51. – Текст: непосредственный.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» с приложением. – URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>
6. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие / Л. И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 54 с. – Библиогр.: с. 32-33. – Текст: непосредственный.
7. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: дис. д-ра пед. наук: 13.00.03: утв. 18.02.05 / Г. В. Никулина. – СПб: Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, 2004. – 499 с. – Библиогр.: с. 342-380. – Текст: непосредственный.
8. Денискина, В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения: методические рекомендации / В. З. Денискина. – Верхняя Пышма: [б. и.], 1997. – 22 с. – Библиогр.: 15-18. – Текст: непосредственный.
9. Осипова, Л. Б. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Том 8. – № 3(28). – С. 113-117.
10. Сарбаа, Л. Н. Тьюторское сопровождение учебного процесса – индивидуализация

обучения / Л. Н. Сарбаа // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – С. 824–825. – URL: <https://moluch.ru/archive/108/26131/> (дата обращения: 04.10.2022).

11. Осипова, Л. Б. Сопровождение тьютором семьи, воспитывающей слепого ребенка раннего возраста, в условиях лекотеки дошкольной образовательной организации / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 57–65.

12. Прибыткова, Г. Н. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ (ЗПР) в современной школе / Г. Н. Прибыткова // Педагогическое мастерство: материалы XVI Междунар. науч. конф. (г. Казань, ноябрь 2021 г.). – Казань: Молодой ученый, 2021. – С. 36-41. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/405/16726/> (дата обращения: 04.10.2022).

13. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support / V.S. Tsilitskii, E.A. Stolbova, L.A. Druzhinina, L.M. Lapshina, L.B. Osipova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: International Scientific Conference dedicated to the 80th anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich. – Grozny: Kh. I. Ibragimov Complex Research Institute, 2020. – P. 2554-2560. – DOI:10.15405/epsbs.2020.10.05.338

14. Проняева, С. В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста: автореф. дис. на соиск. степени канд. пед. наук / С. В. Проняева. – Екатеринбург, 1999. – 23 с. – Библиогр.: с. 19-20. – Текст: непосредственный.

15. Осипова, Л. Б. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Том 7. – № 2(23). – С. 304–308.

**УДК 371.921**

*Н. А. Захарова*

*Научный руководитель – Л. М. Лапшина*

### **КОРРЕКЦИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ НА ЭТАПЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты собственного теоретико-экспериментального исследования особенностей внимания детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью. В качестве основного коррекционного потенциала выявленных нарушений внимания предлагаются приёмы организации коррекционной работы.

*Ключевые слова:* коррекция, умственная отсталость, дети старшего дошкольного возраста, внимание, адаптация.

*N. A. Zakharova*

*Scientific director – L. M. Lapshina*

### **CORRECTION OF ATTENTION CHARACTERISTICS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL ADAPTATION DURING SCHOOL EDUCATION**

*Abstract.* The article presents the results of its own theoretical and experimental study of the features of attention of older preschool children with mental retardation. As the main corrective potential of the identified violations of attention, methods of organizing corrective work are proposed.

*Keywords:* correction, mental retardation, older preschool children, attention, adaptation.

Проблема адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья вообще и умственно отсталых (УО) детей в частности, на этапе обязательного образования – школьного обучения – является традиционно актуальной. Это во многом обусловлено значительным изменением требований Федерального государственного образовательного стандарта к уровню и качеству развития ребенка, которые по объему и уровню развития значительно возросли и достижения которых, практически невозможно без качественного развития такого базового познавательного процесса как внимание [1, с. 665].

Внимание, имея само по себе не однозначный статус в психологии (это и психический процесс, и психическое состояние) характеризуется специалистами в основном через основные свойства. Традиционно в качестве основных свойств принято выделять: устойчивость, концентрация, объем, распределение и переключение [5, с. 318].

Устойчивость характеризуется способностью определенное время сосредоточиваться на одном и том же объекте. Под концентрацией принято понимать степень сосредоточенности внимания. Объем внимания определяют как количество объектов, которые человек может охватить без затруднений. Также существует такое свойство внимания как переключение, оно обуславливается умышленным переходом субъекта с одной деятельности к другой, переходом внимания с одного объекта на другой. Распределение внимание характеризуется способностью выполнять два и более вида деятельности параллельно друг с другом. Данные свойства внимания отмечаются у всех детей на всех возрастных этапах. Внимание же УО детей характеризуется еще и повышенной отвлекаемостью (непроизвольное переключение внимания с одного объекта на другой), что специалистами рассматривается как патологическая особенность или нарушение внимания [4].

У УО детей этот познавательный процесс отличается малым объемом, сниженной концентрацией, неустойчивостью, высоким показателем отвлекаемости. Также отмечается, что переключение внимания с одного объекта на другой затруднено, более того они с трудом выполняют словесные инструкции учителя-дефектолога и любой шум может их отвлечь от процесса выполнения задания. Кроме того, стоит сказать, что трудности концентрации внимания отрицательно сказываются, в первую очередь, на деятельности, требующей существенного умственного напряжения [2 с. 161, 8 с. 42-43].

Экспериментальная работа по изучению особенностей внимания у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью проводилась на базе дошкольного отделения МБОУ «С(К)ОШ № 119 г.Челябинска». В исследовании с целью изучения особенностей основных свойств внимания приняли участие 6 воспитанников старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью. В качестве диагностического инструментария использованы следующие классические методики: «Проставь значки» (цель: оценка переключения и распределения внимания), «Перепутанные линии» (цель: оценка концентрации и устойчивости внимания) [6]. Диагностические задания были адаптированы под возможности детей с УО.

Результаты исследования уровня развития основных свойств внимания детей старшего

дошкольного возраста с ОУ представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень развития основных свойств внимания детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, %

Уровень	Показатели переключения и распределения внимания	Показатели концентрации и устойчивости внимания
Высокий	17	33
Средний	0	50
Низкий	83	17

Анализ результатов исследования показывает, что у подавляющего большинства детей исследуемые свойства внимания находятся на недостаточном уровне: низким показателем переключения и распределения внимания обладает абсолютное большинство детей – 83 %; высокий уровень имеют 17 % детей; средний уровень из детей не продемонстрировал никто. Следует отметить, что дети с низким уровнем переключения и распределения внимания в ходе выполнения диагностических заданий действовали нецеленаправленно, отвлекались, они требовали постоянной стимуляции со стороны педагога, чтобы не отойти от выполнения задания.

Аналогичные результаты отмечаются и при исследовании концентрации и устойчивости внимания. Исходя из представленных результатов, можно сделать вывод, что высоким уровнем концентрации и устойчивости внимания обладают 33 % детей, средний уровень выявлен у 50 %, а низкий диагностирован у 17 % детей. Следует отметить, что с данной диагностикой дети справлялись сравнительно лучше, чем с предыдущей. Фактов отвлечения от задания было меньше, и дети старались стимулировать себя самостоятельно на возвращение к выполнению задания.

Общий анализ результатов исследования свидетельствует о необходимости специально организованной коррекционной работы с целью развития всех исследованных свойств внимания. Выше обозначенная цель конкретизируется следующими задачами: развитие способности переключения внимания между видами деятельности или объектами; развитие умения распределять внимание между несколькими объектами одновременно; развитие степени концентрации внимания на объектах или определённой деятельности; развитие показателя устойчивости продуктивного внимания на одном и том же объекте.

Ниже представлен пример достаточно простых в выполнении и организации, но очень эффективных коррекционно-развивающих упражнений-приёмов, которые может использовать в собственной профессиональной деятельности и воспитатель, и учитель-дефектолог [4], а также родители в работе со своим ребенком [6].

Во-первых, это задания на поиск отличий; традиционно такие задания организуются как поиск различий между сходными картинками являются, которые являются отличной тренировкой всех свойств внимания. При этом не стоит забывать о некоторых нюансах в подборе картинок для занятий. Необходимо учитывать, что картинки обязательно должны быть в цветном варианте (такая картинка вызывает у ребенка интерес и запускает мотивацию деятельности), также сюжет картинок должен быть понятен ребёнку. Кроме того, нужно избегать слишком сложных вариаций данного упражнения, стоит избегать обилия мелких деталей-различий, нужно остановиться на нескольких отличиях и с течением времени постепенно усложнять задание. Также, стоит обратить внимание на время проведения таких

занятий, чтобы работа оставалась эффективной, и ребёнок не утомлялся [8].

Еще одним эффективным приёмом для развития внимания в целом и отдельных его свойств является использование предметов при выполнении упражнений. Такие упражнения можно варьировать от занятия к занятию, например, вначале необходимо разложить несколько предметов и попросить ребёнка обращать внимание на определённые признаки этих предметов (цвет, форма, материал, текстура). На следующем занятии можно использовать те же предметы, но внимание ребенка уже привлекается к изменению первоначального порядка их размещения. Данный приём позволит развить не только внимание, но и память. При проведении таких упражнений также не стоит забывать о некоторых методических нюансах. Все используемые предметы должны быть знакомы ребёнку, на начальных этапах выполнения таких заданий не стоит давать ребёнку больше трёх предметов. Также, вначале стоит отказаться от погремушек и блестящих объектов, чтобы сократить возможности отвлечения внимания.

Стоит отметить, что данные приёмы будут более эффективны, при условии вовлечённости родителей. Закрепление дома в игровой форме с родителями уже выполненных заданий в дошкольном учреждении будет повышать интерес ребёнка к упражнениям, что вследствие постепенно создаст систему, положительно влияющую на развитие основных свойств внимания.

Регулярное использование указанных приемов коррекционной работы должно способствовать совершенствованию основных свойств внимания, и, следовательно, создавать базу для более качественного общепсихического и интеллектуального развития ребенка с УО на этапе дошкольного и школьного детства.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Выготский, Л. С. Психология. / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный // Москва : Педагогика, 1982. – 488 с.
2. Глозман, Ж. М. Нейропсихология детского возраста: учебник для вузов / Ж. М. Глозман. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 249 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-06275-5. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/492281> (дата обращения: 09.11.2022).
3. Гоноболин, Ф. Н. Психология [Текст] / Ф. Н. Гоноболин ; под ред. проф. Н. Ф. Добрынина. – Текст : непосредственный. – Москва : Просвещение, 1973. - 240 с.
4. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.
5. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – Текст : непосредственный. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
6. Малышева, С. Б. Тьютирование семьи, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина. – Челябинск: ООО «Край Ра», 2022. – С. 289-292.



7. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология. / Г. А. Урунтаева. – Текст : непосредственный // Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

8. Чеботарев, А. Н. Психология ребенка дошкольного возраста / А. Н. Чеботарев. – Текст : непосредственный / под ред. проф. В. А. Артемова ; Глав. упр. высш. и сред. спец. учеб. заведений М-ва просвещения РСФСР. Моск. гос. заоч. пед. ин-т. – Москва : Высш. школа, 1961. – 90 с.

УДК 159.91

*О. А. Иванова*

### **НЕДОНОШЕННЫЕ ДЕТИ: РИСКИ И ПОТЕНЦИАЛ ИНКЛЮЗИИ**

*Аннотация.* В статье обозначена актуальность проблемы обеспечения своевременной помощи детям раннего возраста из групп риска. Одной из самых многочисленных подобных групп являются недоношенные дети. Инклюзивное образование обладает высоким потенциалом в их обучении, социализации и адаптации. Обозначено, что в Воронежской области существует опыт содержательной взаимосвязи между специалистами медицинских учреждений разных видов помощи (больница и поликлиника). Это послужило основанием для разработки научно обоснованной программы медико-психологического сопровождения семей преждевременно рожденных детей, которая необходима для подбора наиболее эффективных инклюзивных практик. Это повышает потенциал инклюзии и способствует адаптации и развитию ребенка группы риска.

*Ключевые слова:* дети группы риска, недоношенные дети, инклюзивное образование детей группы риска.

*О. А. Ivanova*

### **PREMATURE CHILDREN: RISKS AND POTENTIAL OF INCLUSION**

*Abstract.* The article indicates the relevance of the problem of providing timely assistance to young children from risk groups. One of the largest such groups are premature babies. Inclusive education has a high potential in their training, socialization and adaptation. It is indicated that in the Voronezh region there is an experience of continuity in the study of children between inpatient and outpatient medical institutions. This served as the basis for the development of a scientifically based program of medical and psychological support for families of prematurely born children, which is necessary for the selection of the most effective inclusive practices. This increases the potential for inclusion and contributes to the adaptation and development of a child at risk.

*Keywords:* children at risk, premature babies, inclusive education of children at risk.

Проблема инклюзивного образования детей тесно взаимосвязана чрезвычайной важностью обеспечения своевременной помощи детям раннего возраста из групп риска. К данной категории детей относятся преждевременно рожденные. Таким образом, **медико-психолого-педагогическое сопровождение семей** недоношенных детей является одной из наиболее актуальной в современной науке и практике. Это связано с тем, частота преждевременных родов (<37 недель гестационного возраста) в последние десятилетия

увеличилась во всем мире и составляет примерно 11,0 % от всех родов, завершившихся появлением на свет живых детей (5,0 % в Европе, 8,0 % в Северной Америке, 18,0 % в некоторых африканских странах). Преждевременные роды являются ведущей причиной нарушений развития нервной системы и инвалидизации детского населения в развитых странах. Из всех рождений раньше срока более 15,0 % относятся к глубоко недоношенным ( $\leq 32$  недель гестации), что составляет примерно 2,0 % всех живорождений в Северной Америке. Очевиден риск для попадания таких детей при взрослении в программы инклюзивного образования, которое, в свою очередь, обладает высоким потенциалом в их обучении, социализации и адаптации.

Стоит отметить, что данные о механизмах и комплексной оценке развития недоношенных детей чаще всего основаны на исследованиях из развитых стран. Очевидно, что для глубокого понимания проблем детей, родившихся раньше срока, необходимы исследования в развивающихся странах и странах с низким доходом. Это позволит направлять ресурсы на более эффективное вмешательство, а также учитывать социальные факторы в развитии недоношенных детей в разные возрастные периоды [6]. На наш взгляд, одним из мощнейших подобных факторов является система инклюзивного образования.

В Воронежской области данные о соматическом и психомоторном развитии недоношенных детей хранятся в специальном кабинете в Областной детской больнице. В то же время существует опыт содержательной взаимосвязи между специалистами медицинских учреждений разных видов помощи (больница и поликлиника). Это легло в основу разработки программы медико-психолого-педагогического сопровождения семей преждевременно рожденных детей. На данный момент создается база с целью разностороннего анализа связей медицинских, психологических и социальных факторов развития недоношенных детей. В базу входят данные о детях 2015 – 2021 г.р. (98 детей) – их диагнозы, результаты психодиагностики родителей на этапе перинатального центра, медицинская история развития, социально-экономические характеристики семьи, история мамы (количество детей, роды по счету и т.д.).

На основе анализа данных базы проводится исследование когнитивного, эмоционального, поведенческого развития детей в настоящее время и составление программ коррекции. Планируется приглашение детей к психологу, проведение психодиагностики исполнительных функций, формулирование рекомендаций семье, создание родительского клуба. Все эти сведения обобщаются для подбора наиболее эффективных в том или ином случае инклюзивных практик (ресурсный класс, инклюзивный класс, включение ребенка в общешкольные мероприятия при домашнем обучении, обучение в специализированном учебном заведении соответствующего профиля с включением в дополнительное инклюзивное образование и др.). На наш, подобный своевременный комплексный подход к семье и ребенку группы риска значительно повышает потенциал инклюзии, а, в конечном счете, способствует его адаптации и развитию.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Farooqi, A. Hägglöf, B., Sedin, G. et al. Mental health and social competencies of 10- to 12-year-old children born at 23 to 25 weeks of gestation in the 1990s: A Swedish national prospective follow-up study / A. Farooqi et al. // *Pediatrics*. – Vol. 120, no. 1. – 2007. – P. 118–133. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2988>
2. Hack, M., Taylor, H.G., Schluchter M. et al. Behavioral outcomes of extremely low birth

weight children at age 8 years / M. Hack et al. // Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics. – Vol. 30, no. 2. – 2009. – P. 122–130. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31819e6a16>

3. Harris, D.N., Sass, T. R. Teacher training, teacher quality and student achievement / D.N., Harris, T.R. Sass Journal of Public Economics. – Vol. 95, no. 7–8. – 2011. – P. 798–812. <https://doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2010.11.009>

4. Pianta, R.C., la Paro, K.M., Payne, Ch. et al. The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes / R.C. Pianta et al. // The Elementary School Journal. – Vol. 102, no. 3. – 2002. – P. 225–238. <https://doi.org/10.1086/499701>

5. Scott, M. N., Taylor, H.J., Fristad, M.A. et. al. Behavior disorders in extremely preterm/extremely low birth weight children in kindergarten / M.N. Scott // Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, Vol. 33, no. 3. – 2012. – P. 202–213. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3182475287>

6. Wolke, D. et al. The Life Course Consequences of Very Preterm Birth / D. Wolke et al. // The Annual Review of Developmental Psychology. – Vol. 1. – 2019. – P. 69–92. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084804>

**УДК 371**

*И. О. Иванюк*

### **ИНКЛЮЗИВНОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОРГАНИЗАЦИЯ, МЕТОДИКА, ДОСТИЖЕНИЯ, ИДЕИ**

*Аннотация.* Статья посвящена детям с особенностями в развитии. Для детей с ограниченными возможностями очень сложно воспринимать творчество как процесс саморазвития, самореализации. Фольклор - является благодатной почвой для раскрытия своих возможностей в песнях, танцах, декоративно-прикладном творчестве и т.д. В данной статье автор рассматривает роль дополнительного образования в жизни ребенка с особенностями в развитии, также отмечает возможность инклюзивного образования в стенах учреждения культуры.

*Ключевые слова:* творчество, фольклор, ситуация успеха, методики с доказанной эффективностью, инклюзия, дополнительное образование.

*I. O. Ivanyuk*

### **INCLUSIVE COMPLEMENTARY EDUCATION: ORGANIZATION, METHODOLOGY, ACHIEVEMENTS, IDEAS**

*Abstract.* For children with disabilities (hereinafter referred to as children with disabilities), it is quite difficult to perceive creativity as a process of self-development and self-realization. In turn, children's folklore is a fertile ground for discovering their abilities in songs, dances, games, decorative and applied creativity, etc. In this article, the author examines the role of additional education in the life of a child with disabilities, and also notes the possibility of inclusive education within the walls of a cultural institution.

*Keywords:* creativity, folklore, the situation of success, methods with proven effectiveness, inclusion, additional education.

На сегодняшний день существует острая необходимость в инклюзивном образовании для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ), как в общем образовании, так и в дополнительном.

Базовым нормативным актом, определяющим условия получения образования в РФ, является Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

«Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [1, с. 16-19].

Творчество, в свою очередь – это условие успешной самореализации личности, позволяющее проявить себя в современном мире, также творчество даёт возможность почувствовать себя успешным в той или иной ситуации [2, с. 78-95].

«Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, который обеспечивает ребенку с ОВЗ и ребенку-инвалиду обучение в среде сверстников в общеобразовательном или учреждении дополнительного образования по специальным программам, с учетом его особых образовательных потребностей. Самое главное в инклюзивном образовании ребенка с ОВЗ - это получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками» [4, с. 29-32].

Современное дополнительное образование дает возможность выбора ребенку с ОВЗ своего индивидуального образовательного пути, оно увеличивает общественное пространство, в котором может развиваться личность ребенка, и, самое главное, обеспечивает ему «ситуацию успеха» за счёт положительных эмоций от творческой деятельности.

В работе с данной категорией детей педагоги опираются на народное творчество, так как фольклор является очень доступным материалом для понимания данной категории детей. Методы фольклорной арт-терапии способствуют взаимодействию, раскрепощению, познанию себя. В силу того, что фольклор многогранен, ребёнок может найти ту деятельность, в которой он будет чувствовать себя успешным, и сможет реализовать себя, несмотря на проблемы в физическом или психическом отклонении.

Необходимо отметить, что на базе МБУДО «Детская школа искусств № 2» г. Челябинска отделение общего эстетического образования функционирует вот уже 15 лет, педагоги обучают детей с нарушением слуха. В 2020 году принято решение открыть отделение общего эстетического образования для детей с расстройством аутистического спектра. Учебный план предполагает изучение предметов: ритмическое сольфеджио, основы сольного музицирования (народный вокал, синтезатор, фортепиано), творческая мастерская, фольклорный ансамбль, инклюзивный ансамбль, основы музыкальной грамоты, народные традиционные ремесла.

Включение ребенка с ОВЗ в инклюзивное пространство – это очень важный этап. Первое, что получают дети – это приобретение коммуникативных навыков, которые им необходимы для дальнейшего успешного обучения.

На уроках применяются следующие методы:

1. Рутинные: выполнение на каждом уроке одного и того же действия – пальчиковая игра, приветствие и т.д.
2. Частичное участие: постепенное включение ребёнка в процесс урока.
3. Время на обработку: детям с ментальными особенностями требуется время, для обработки информации. Используем короткие фразы, говорим мало и по делу!
4. Успокаивающие сенсорные ощущения: коробка с сенсорными игрушками. Используем на перемене.
5. Подкрепление: для закрепления положительного результата или поведения, следует использовать похвалу.
6. Визуальное расписание: составляется в начале каждого урока, оно помогает понять, что за чем следует, показывает четкое начало и четкое окончание урока.
7. Визуальные подсказки: помогают сориентироваться в помещении и в деятельности. Распевки, карточки с персонажами, карточки с изображением музыкальных инструментов.
8. Структурированная окружающая среда: ориентировка в кабинете – метки на полу, обозначение круга и т.д.

Благодаря использованию в работе методик с доказанной эффективностью, в нашем учреждении успешно существуют и развиваются инклюзивные ансамбли «Пташка» и «Ладушки», где дети с РАС и ЗПР занимаются с нормативными детьми. Во время предмета «ансамбль», обучающиеся разучивают уже двухголосные песни, работают над репертуаром, изучают элементы бытовых танцев, знакомятся с игровым материалом и, конечно готовятся к выступлениям. Также стоит отметить, что такого рода занятия восполняют дефициты в триаде нарушений у детей с РАС: социальное взаимодействие, узкий круг интересов, отсутствие навыков коммуникации. Участники ансамблей – дипломанты и лауреаты различных конкурсов.

В 2020 – 2021 году у ребят появилась возможность посещать оркестр народных инструментов, совместно с обучающимися оркестрового отделения. Позже был организован инструментальный квартет «Гармония», в состав которого входят обучающиеся с особенностями развития (рисунок 1).



Рисунок 1 – Воспитанники учреждения

Необходимо отметить, что выпускник отделения Васильев Тимофей стал стипендиатом от Управления культуры Администрации города Челябинска. Также Тимофей является студентом Челябинского Южно-Уральского государственного института искусств им. П. И. Чайковского (колледж культуры), музыкальный факультет.

Всё вышесказанное в процессе обучения принесло положительные результаты. Было выявлено, что методы с доказанной эффективностью работают и успешно применимы в дополнительном образовании.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гончаренко, М. С. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / под общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис. – Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 232 с.
2. Зуева, Т. В. Русский фольклор: хрестоматия / Т. В. Зуева, Б. П. Кирдан. – Москва: Наука, 2003. – 400 с.
3. Максимова, С.В. Творчество: созидание или деструкция? М.: Академический Проект, 2006. – 224 с.
4. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор.психол.; редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

УДК 371.92

*С. К. Игимбаева*  
*Научный руководитель – Л.М. Лапшина*

#### **РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОО**

*Аннотация.* Статья рассматривает актуальную проблему развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях инклюзивной группы дошкольной образовательной организации (ДОО). В статье автор предлагает варианты интересных совместных занятий детей для развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивной группы.

*Ключевые слова:* задержка психического развития, мелкая моторика, инклюзивная группа, продуктивная деятельность, инклюзивное образование.

*S. K. Igimbaeva*  
*Scientific director – L. M. Lapshina*

#### **DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT IN AN INCLUSIVE GROUP OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Abstract.* The article considers the actual problem of the development of fine motor skills in preschool children with mental retardation (PSD) in the conditions of an inclusive group of preschool educational organizations (DOE). In the article, the author offers options for interesting joint activities of children for the development of fine motor skills in preschool children with ASD in an inclusive group.

*Keywords:* mental retardation, fine motor skills, inclusive group, productive activity, inclusive education.

Изменения, происходящие в отечественной системе образования, прежде всего, затрагивают оказания образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одно из значимых изменений – это появление инклюзивного (включающего) образования, главная задача которого обеспечение доступности образования для всех детей с учетом разнообразия их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Перед дошкольным учреждением встает задача обеспечить равные стартовые условия для дальнейшего обучения ребенка в школе. При правильной организации инклюзивное образование дает возможность сформировать не только толерантность, терпимость, милосердие и взаимоуважение у дошкольников с нормотипичным развитием, но и достигнуть конкретных успехов в воспитании и получении знаний и развитии способностей детей с различными вариантами ОВЗ [3].

У детей с ЗПР наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы, нарушение произвольной регуляции движений, недостаточная четкость и координированность произвольных движений, трудности переключения и автоматизации. Наиболее страдает у детей данной категории моторика кистей и пальцев рук. Отклонения в развитии моторной сферы у детей с ЗПР создают определенные трудности, особенно неблагоприятно влияют на овладение навыками рисования, ручного труда, письма [7].

Мелкая моторика – это способность выполнять мелкие и точные движения кистями и пальцами рук и ног в результате скоординированных действий важнейших систем: нервной, мышечной и костной. Относительно моторики кистей и пальцев рук часто применяют термин ловкость. Область мелкой моторики включает большое количество разнообразных движений: от простых жестов (например, захват игрушки) до очень сложных движений (например, писать и рисовать) [5]. С процессом развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с ЗПР связан процесс развития речи, а также возникновения и формирования у них мышления, способствуют развитию навыков красивого письма и рисования (правильный нажим, уверенные линии), кроме того, улучшаются навыки самообслуживания (завязывание шнурков, застегивание пуговиц и т.д.). Поэтому очень важно вовремя распознать наличие проблем в развитии мелкой моторики ребенка, и главное – правильно проводить работу, направленную на ее развитие, с целью достижения максимального результата [1].

Стремление к тому, чтобы дети с ЗПР воспитывались и обучались вместе со своими нормально развивающимися сверстниками, становится сегодня главной областью приложения сил многих родителей, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии. Отчасти этому способствует определенная либерализация системы образования, расширяющая права детей и их родителей, декларирующая гарантии равного доступа к образованию для всех категорий детей. Таким образом, в настоящее время образовательная инклюзия формулируется как социальный запрос и как траектория развития гуманистического общества. Работу по организации образовательного процесса в ДОО организуется в трех основных направлениях

[

6        Задача воспитателей, дефектологов и психологов инклюзивной группы ДОО не только заниматься развитием мелкой моторики ребенка с ЗПР во время занятий, но и обеспечить взаимодействие педагога с родителями, оказывающее влияние на развитие мелкой моторики у дошкольников с ЗПР в совместной деятельности родителей и ребенка в условиях инклюзивной группы ДОО [8].

Для развития движений руки детей используются как традиционные для массовых детских садов формы работы на занятиях продуктивными видами деятельности (упражнения по обведению контуров геометрических фигур, зарисовке их в заданном пространстве, штриховке контурных рисунков, изображающих различные предметы и др.), так и специальную систему занятий, рекомендованную и разработанную У. В. Ульенковой, по развитию мелкой моторики [4; 5]. Нарушение тонкой моторики у старших дошкольников с ЗПР затрудняет овладение письмом в начале школьного обучения и требует своевременной коррекции. Одним из близких и доступных видов работы с детьми по формированию мелкой моторики является изобразительная, художественно-продуктивная деятельность [5].

Для развития мелкой моторики для дошкольников в настоящее время используется большое количество разнообразных техник. Педагог имеет возможность выбирать материал, с которым будет работать, исходя из возможностей того контингента детей, который представлен в инклюзивной группе. Это может быть оригами, аппликация, в том числе с использованием природного материала, круп, тканей, квиллинг, рисунок песком, теневые игры, пальчиковый театр и другие техники. Работа может осуществляться и индивидуальным способом, но с целью достижения целей развития коммуникативных способностей и осуществления социального взаимодействия детей целесообразнее использовать малогрупповой или групповой метод, на этапе знакомства и выполнения индивидуальных заданий возможна работа в парах. При подборе детей в малые группы или пары зарубежные авторы рекомендуют группировать детей с разными способностями с целью развития взаимопонимания и взаимовыручки в процессе сотрудничества между детьми. При выборе данной педагогической стратегии основная задача педагога заключается в грамотном педагогическом сопровождении процесса совместной деятельности педагога и детей. А. Р. Овчарова выделяет следующие этапы процесса сопровождения: подготовительный; психолого-педагогической диагностики; аналитический; коррекционный; завершающий [4].

Основным, безусловно, является этап коррекционный. Задачи коррекционно-развивающей работы педагога решаются в соответствии с ФГОС ДО на основе интеграции образовательных областей. С целью повышения эффективности развития ручной моторики педагоги могут использовать на занятиях здоровьесберегающие педагогические технологии [1]: приемы самомассажа и массажа рук с помощью массажных мячиков, эспандеров, тренажеров, а также пальчиковую гимнастику в сочетании с артикуляционной.

Дети дошкольного возраста позитивно воспринимают обучение приемам самомассажа рук (пальцы, ладони, кисти и предплечья). Техника выполнения массажных приемов адаптируется педагогом для каждого ребенка. Сложности, возникающие у детей с ЗПР, компенсируются выполнением приемов массажа педагогом или другим ребенком при работе в парах. Занимая по времени всего 5–10 минут, самомассаж, как здоровьесберегающая технология, оказывает общеукрепляющее действие на мышечную систему, повышает тонус, эластичность и сократительную способность мышц. Работоспособность утомленной мышцы под влиянием массажа восстанавливается быстрее, чем при полном покое. При



систематическом проведении массажа улучшаются функции рецепторов, проводящих путей, усиливаются рефлекторные связи коры головного мозга с мышцами и сосудами. Под влиянием массажа в рецепторах кожи и мышцах возникают импульсы, которые, достигая коры головного мозга, оказывают тонизирующее воздействие на ЦНС, в результате чего повышается ее регулирующая роль в отношении всех систем и органов.

Большинство средств развития мелкой моторики носят индивидуальный характер воздействия. Роль педагога при этом состоит в том, чтобы учить детей общению друг с другом, уметь увидеть, когда нужно проявить участие и оказать поддержку другому ребенку, что особенно актуально для детей с ЗПР. Если работа проводится в парах, где один из детей с ЗПР, важно, чтобы другой ребенок был лично готов к общению [10], т. е. позитивно воспринимал ситуацию. Педагог при этом является носителем образцов взаимодействия, предлагая детям примерить на себя различные социальные роли: преподавателя, своего помощника.

Важно учитывать индивидуальные особенности личности ребенка. Одни дети постоянно соперничают со сверстниками, стараясь лидировать, у них преобладает эгоистическая мотивация. Другие стараются всем помочь, для них главное – интересы группы, общие игры [9]. Это ребенок с альтруистической мотивацией. Для третьих важно каждое требование взрослого, выступающего в роли учителя. У них сильным оказался мотив достижения успеха. В дошкольном возрасте ребенок начинает усваивать этические нормы, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания. Из удовольствия от совершения похвального поступка появляется первичное чувство долга. Ребенок может бескорыстно помогать сверстникам, которым симпатизирует. Эти особенности возраста могут стать большим подспорьем в работе педагога при умелом использовании. Работа над развитием мелкой моторики не исчерпывается системой занятий, насколько бы регулярными и грамотно организованы они ни были. Развитие движений – физиологический процесс, нуждающийся в постоянном подкреплении практикой. Как следствие, нельзя обойти вниманием и работу с семьями детей. Работа с родителями проводится в различных формах: мастер-классы, семейное коллективное творчество, наглядные пособия, распечатки комплексов гимнастики и пальчиковых игр, консультации специалистов, выставки продуктов детского творчества.

Развитие мелкой моторики должно стать образом жизни для ребенка, что и следует донести до родителей. За недостатком времени можно развивать моторику, включая ребенка в обычные домашние дела (перебирание крупы при приготовлении пищи, приготовление теста, застегивание пуговиц, завязывание шнурков и т.д.). Нельзя забывать и приемы массажа и самомассажа, пальчиковой гимнастики, которым следует научить родителей [1]. Выполнять их нужно и перед учебной деятельностью и перед любой другой, требующей скоординированной работы рук. Можно добавить игровые варианты, играть всей семьей. Остается добавить, что целенаправленная, систематическая и планомерная работа по развитию мелкой моторики во взаимодействии с родителями способствует формированию интеллектуальных способностей, положительно влияет на речевые зоны коры головного мозга, а самое главное – способствует сохранению физического и психического здоровья ребенка.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воробьева, В. В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи / В. В. Воробьева, Л. М. Лапшина // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Мат-лы Всероссийск. научно-практич. конф. (09 февраля 2016 г.) / Отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2016. – С. 90-95.
2. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст: непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.
3. Лапшина, Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова. – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1 (109). – С. 100-108.
4. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова. – Челябинск, 2022. – С. 287-289.
5. Панов, А. М. Актуальность и практическая значимость решения социальных проблем детей, больных детским церебральным параличом / А. М. Панов // Реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями: опыт и проблемы. – М., 2007. – 200 с.
6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005
7. Хайкина, М. А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 153-156.
8. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 189-192.

**ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С  
РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА СРЕДСТВАМИ СЕНСОРНОЙ  
ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* Данная статья направлена на изучение теоретических и практических основ деятельности педагога по формированию восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) раннего возраста средствами сенсорной интеграции в условиях инклюзивной группы в дошкольной образовательной организации.

*Ключевые слова:* сенсорная интеграция, развитие восприятия, расстройство аутистического спектра, инклюзия.

*О. Ю. Izraileva*  
*Scientific director – L. M. Lapshina*

**FORMATION OF PERCEPTION IN YOUNG CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM  
DISORDERS BY MEANS OF SENSORY INTEGRATION IN CONDITIONS OF  
INCLUSIVE GROUP OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Abstract.* This article is aimed at studying the theoretical and practical foundations of the teacher's activity in developing perception in children with early age ASD by means of sensory integration early family assistance, inclusion, by means of sensory integration in an inclusive group in a preschool educational organization.

*Keywords:* sensory integration, perceptual development, autism spectrum disorder.

Современная модель образования, представленная и законодательно закреплённая в нормативно-правовых актах Российской Федерации, предполагает доступность качественного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на всех возрастных этапах и направлена на их социализацию [8].

Ранний дошкольный возраст – важнейший период в оказании психолого-педагогической помощи, от успешности в этот временной отрезок зависит не только приобретение ребенком определенных компетенций, но и социально-эмоциональное развитие, адаптация к окружающей среде, а также возможность успешного перехода к школьному обучению [6]. Одним из актуальных вопросов является обеспечение равных возможностей получения образования детьми с ОВЗ. И обеспечить это может только инклюзивное образование.

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [3].

«Инклюзия – это нечто большее, чем просто быть вместе. Это процесс создания надлежащей среды для всех детей, что, в свою очередь, означает необходимость адаптировать

программы воспитания и обучения к потребностям и интересам детей, а не наоборот. Это также подразумевает организацию возможностей для активного участия всех детей – типично развивающихся и детей с ограниченными возможностями – в занятиях, которые имеют место в их общей группе детского сада» [2].

С каждым годом наблюдается рост численности детей с РАС: на начало третьего десятилетия XXI века в субъектах Российской Федерации их количество составило 32899 человек. Проведенный мониторинг выявил выраженную динамику увеличения численности по сравнению с 2019 годом (23093 человека) на 42 %, что составило почти 10000 человек.

РАС – это спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [4].

Все сведения об окружающем мире и о себе самом человек получает в форме зрительных, слуховых, двигательных, кожных, вкусовых, обонятельных ощущений и восприятий. Однако восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений, формирование целостного образа предметов – результат сложного взаимодействия ощущений и уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий. Именно дисфункцией сенсорной интеграции объясняется «странное» поведение ребенка с расстройством аутистического спектра: стереотипии, ритуалы, самостимуляции, аутоагрессия, эхолалия. С помощью такой защиты, ребенок старается снизить болезненно-травмирующие ощущения, успокоить себя, почувствовать контроль над ситуацией и обрести безопасность в своем уникальном мире [1].

В. Рамачандран и Л. Оберман предположили, что у детей с аутизмом процесс восприятия искажен вследствие нарушения связей между корковыми областями, перерабатывающими сенсорную информацию, и миндалиной, или между лимбическими структурами мозга и фронтальными долями коры, которые эмоциональную реакцию – настоящую «автономную бурю». Данная гипотеза хорошо объясняет стремление детей с аутизмом избегать зрительных контактов и вообще всех непривычных ощущений, способных привести их в смятение. Таким образом, можно выделить следующие свойства сенсорного восприятия детей с РАС: меньшая роль социальных и аффективных стимулов и большая роль механических при выработке направленности действия восприятия, восприятие отличается периферийностью, фрагментарностью, неспособностью выделить главные объекты, избыточные сенсорные стимулы либо причинять дискомфорт, либо могут использоваться для аутостимуляции [4].

Основной идеей технологий коррекции развития и обучения, основанных на сенсорной интеграции является обеспечение возникновения сенсорных импульсов и контроль за ними, особенно импульсов от вестибулярной системы, мышц, суставов и кожи в таком виде, чтобы ребенок с РАС сам с легкостью мог формировать необходимые реакции, отвечая на сенсорные раздражители [1; 5]. В коррекционной деятельности сенсорной интеграции - основным моментом является, как он изучает и почему не усваивает пройденный материал. Осознание того факта, что сенсорный ответ в значительной мере влияет на самочувствие, помогает работать в двух направлениях: обучить ребенка умению создавать для себя комфортные условия и стараться снять данную проблему с помощью регулярных упражнений.

И поэтому осуществления полноценной коррекции развития ребенка с РАС в дошкольной организации, невозможно без инклюзии, так как ему нужно создать определенное развивающее пространство, индивидуальный коррекционный маршрут учитывающий его

сенсорный профиль, а также комплекс мер, направленных на социализацию и умение коммуницировать со сверстниками и взрослыми [7].

Инклюзивная группа для детей раннего возраста с РАС в МАДОУ «Детский сад № 37 г. Новотроицка» Оренбургской области показала эффективность инклюзивного подхода в развитии восприятия у детей с РАС средствами сенсорной интеграции. При реализации данной программы нами фиксировалась положительная динамика по целому ряду показателей; смягчение характерного для детей РАС сенсорного и эмоционального дискомфорта; снижение нежелательных форм поведения, развитие восприятия [1].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что инклюзия создает условия для более успешного развития восприятия у детей раннего возраста с РАС, что способствует удовлетворению актуальных потребностей развития и ограничения жизнедеятельности в естественных жизненных ситуациях.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. – Москва : Теревинф, 2009. – 272 с. – Текст : непосредственный.
2. Бойкина, М. В. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе. – Санкт-Петербург : КАРО, 2016. – 128 с. – Текст : непосредственный. .
3. Будникова, Е. С. Реализация инклюзивного образования в образовательной организации : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Будникова, Е. В. Резникова. – Текст : непосредственный. – Челябинск: Цицero, 2017 – 110 с.
4. Гилберг, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс. – Санкт-Петербург.: изд-во ИСПиП, 1998. – 312 с.- Текст : непосредственный.
5. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге / У. Кислинг ; – Текст : непосредственный. – Москва. : Теревинф, 2017. – 240 с.
6. Лапшина, Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова. – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1 (109). – С. 100-108.
7. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.
8. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – Москва : Омега-Л, 2015. – 141 с. – Текст : непосредственный.

**РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В  
УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты собственного теоретико-экспериментального исследования по проблеме развития словесно-логической памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивной группы дошкольной образовательной организации. В статье так же представлены отдельные рекомендации родителям и педагогам по развитию словесно-логической памяти дошкольников с ЗПР.

*Ключевые слова:* словесно-логическая память, задержка психического развития, дошкольный возраст, инклюзивная группа.

*V. A. Ilina*  
*Scientific director – O. S. Goldfarb*

**DEVELOPMENT OF VERBAL-LOGICAL MEMORY IN OLDER PRESCHOOL  
CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN AN INCLUSIVE GROUP OF A  
PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Abstract.* The article presents the results of our own theoretical and experimental research on the problem of the development of verbal and logical memory in older preschool children with mental retardation in an inclusive group of a preschool educational organization.

The article also presents separate recommendations to parents and teachers on the development of the verbal-logical memory of preschoolers with mental retardation.

*Keywords:* verbal-logical memory, mental retardation, preschool age, inclusive group.

Словесно-логическая память даёт возможность запоминать порядок слов, событий в рассказах, последовательность своих мыслей, а затем воспроизводить их. Данный вид памяти играет одну из самых главных ролей в процессе обучения и в усвоении знаний.

Детям с задержкой психического развития (ЗПР) посвящён целый ряд исследований. Вопросами дифференциальной диагностики задержки психического развития и сходных с ней состояний занимались многие отечественные ученые (С. Д. Забрамная, М. С. Певзнер, Е. М. Мастюкова, Г. В. Фади́на, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Л. И. Переслени, Г. Е. Сухарева и другие). Исследователи подмечают, что у детей с ЗПР наблюдаются нарушения многих психических функций (в том числе – нарушения функций памяти). Таким образом, было выявлено, что по сравнению с нормально развивающимися детьми, у детей с ЗПР значительно всего снижена словесно-логическая память. Именно поэтому исследование особенностей словесно-логической памяти у дошкольников с ЗПР является актуальной проблемой.

Проблемы со сформированностью познавательных процессов чаще всего являются основной причиной трудностей, появляющихся в процессе развития у детей с ЗПР. По результатам множества психолого-педагогических и клинических исследований, нарушениям памяти принадлежит одно из основных мест в структуре дефекта. Как отмечают В. А. Лапшин и Б. П. Пузанов, недостатки памяти наблюдаются у всех детей с ЗПР, причём это касается всех видов запоминания: кратковременного и долговременного, произвольного и непроизвольного. Это оказывает негативное влияние на запоминание наглядного и словесного материала, что, в свою очередь, заметно сказывается на успеваемости [4; 5].

В качестве причины, по которой у дошкольников с ЗПР отмечаются значительные недостатки словесно-логической памяти, исследователи выделяют неполноту смысловой обработки получаемой информации. В то время как нарушения механической памяти указывают на то, что дефект затрагивает и саму мнемическую основу общего, целостного процесса усвоения [2].

По мнению ряда исследователей (В. И. Лубовский, Н. А. Ципина, Т. А. Власова), причины нарушения памяти у дошкольников с ЗПР обусловлены и клиническими, и психолого-педагогическими факторами. Поэтому у данной категории детей можно обнаружить разнообразные нарушения памяти, среди которых особо часто выделяют уменьшение объёма памяти, снижение скорости запоминания, повышенная заторможенность следов под воздействием помех и внутренней интерференции (влияние различных мнемических следов друг на друга). Кроме того, одной из главных причин снижения эффективности мнемической деятельности у дошкольников с ЗПР является отсутствие рациональной организации и должного контроля своей работы, а также неумение применять различные приёмы запоминания [3].

Экспериментальная работа с целью изучения уровня развития словесно-логической памяти старших дошкольников с ЗПР, осуществлялась на базе МБДОУ «ДС № 33 г. Челябинска». Результаты экспериментальной группы сравнивались с результатами контрольной группы также на базе МБДОУ «ДС № 33 г. Челябинска». В исследовании приняли участие дети 5-6 лет (от контрольной и экспериментальной группы по 7 испытуемых). В качестве диагностического инструментария использованы следующие диагностические методики: «Воспроизведение рассказа» (С. Я. Рубинштейн) и «Опосредованное запоминание» (А. Н. Леонтьев). Первая методика направлена на исследование понимания и запоминания текстов, особенностей речи испытуемых. Для проведения заранее заготавливается несколько текстов. Вторая методика направлена на исследование памяти и на анализ особенностей ассоциаций больных. Для проведения эксперимента подготавливаются наборы изображений предметов (картинки) и наборы слов.

Использование данных методик в совокупности позволяет достаточно полно оценить уровень развития словесно-логической памяти в соответствии с целью данного исследования.

Первой проводилась методика «Воспроизведение текстов» С. Я. Рубинштейн. Результаты уровня воспроизведения текстов в процентах представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень воспроизведения текстов старших дошкольников (экспериментальная и контрольная группы) МБДОУ «ДС № 33 г. Челябинска»

Уровень	Экспериментальная группа (результаты в процентах)	Контрольная группа (результаты в процентах)
Высокий	0%	57%
Средний	43%	43%
Низкий	57%	0%

По результатам данной методики можно увидеть, что высокий уровень воспроизведения текста в экспериментальной группе отсутствует (0 %), в то время как присутствует средний уровень (43 %) и низкий (57 %). Совершенно обратную ситуацию можно наблюдать в контрольной группе.

Данные результаты особенностей воспроизведения текста свидетельствуют о вариативности нарушений связного высказывания у дошкольников с ЗПР. Обнаружены качественно неоднородные сочетания нарушений связности и цельности составленных детьми вторичных текстов.

У дошкольников с ЗПР была выявлена комбинация нарушений цельности и связности при составлении связного повествования. При репродуцировании текстов у дошкольников с задержкой психического развития наблюдались такие особенности, как ошибки в передаче логики изложения, нарушения установления целевых, причинно-следственных взаимосвязей, что может быть связано с трудностями ориентирования детей с ЗПР на логические звенья в развитии сюжетной линии.

В основе выявленных нарушений цельности у указанной группы детей с ЗПР лежат недостаточность симультанных процессов, трудности дифференциации существенных и второстепенных фрагментов, недостаточность процесса осознания связи между структурными частями рассказа, что привело к нарушению формирования единого образа смыслового восприятия текста.

Качественный анализ полученных результатов исследования свидетельствует о том, что наибольшие трудности у детей с ЗПР наблюдались при определении значимых структурных звеньев содержания текста, осмыслении внутренних смысловых связей между ними и установлении их последовательности.

Таким образом, механизм выявленных трудностей при составлении пересказа у детей с ЗПР связан с отсутствием целостного образа смыслового восприятия, что не позволило им сформировать и осмыслить концепт текста. Для них понимание содержания отдельных частей и целого текста ограничивалось лишь идентификацией отдельных частей без стремления установить связи между ними, что характеризует фрагментарное понимание текста.

Второй проводилась методика «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева. Результаты методики в процентах представлены в таблице 2.



Таблица 2 – Уровень опосредованного запоминания старших дошкольников (контрольная и экспериментальная группы) МБДОУ «ДС № 33 г. Челябинска»

Уровень	Экспериментальная группа (результаты в процентах)	Контрольная группа (результаты в процентах)
Высокий	0%	29%
Средний	0%	71%
Ниже среднего	57%	0%
Низкий	43%	0%

По результатам исследования данной методикой можно наблюдать у экспериментальной группы только низкий уровень опосредованного запоминания (43 %) и уровень ниже среднего (57 %). В то время как в контрольной группе с наличием высокого уровня (29 %) и преобладанием среднего уровня (71 %) вовсе отсутствуют уровни ниже среднего и низкий, что говорит о весомых различиях между двумя группами в способности к опосредованному запоминанию.

Учащиеся экспериментальной группы воспроизвели в среднем на два слова меньше, чем учащиеся контрольной группы. У экспериментальной группы в целом наблюдались трудности с использованием картинок как средства запоминания. По большей части объяснение выбранной картинке и её смысловой связи со словом дети с ЗПР объясняли адекватно, но некоторые дети испытывали заметные затруднения.

Таким образом, воспроизведение текстов дошкольников с ЗПР имеет недостатки в виде неполноты пересказанного, непонимания смысла текста (что выражается в потере логики событий в пересказываемом тексте), также наблюдается замена действующих лиц и трудность в воспроизведении текста с первого раза.

Методика Л. Н. Леонтьева «Опосредованное запоминание» предоставила результаты, заключающиеся в спутанности объяснения смысла между выбранной картинкой и словом, а также в малом количестве слов, воспроизведённых спустя время после установления смысловой связи картинке со словом. Эта методика характеризует долговременную смысловую память.

Для развития словесно-логической памяти можно выделить ряд упражнений:

- Разучивание стихов и песен;
- Составление рассказа по картинке;
- Пересказ или обсуждение мультфильма, или фильма, или книжки;
- Рассказ-описание «Что я видел сегодня на прогулке».

Словесно-логическая память лучше всего поддаётся развитию путём обучения пересказу рассказов или сказок.

Мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, классификации), проходя этап внешнеречевого действия, выстраиваются из практических действий с материалами или их заместителями. Именно поэтому детям требуется предоставить примеры из реального мира для более точного и полного представления об изучаемой сказке, рассказе, факте, действии или событии, а также дать им возможность практически манипулировать этими примерами. Это могут быть игрушки, картинки. После этого детям читается сказка или рассказ, при этом предупредив их о важности внимательного прослушивания с целью последующего пересказа. После прочтения текста или даже во время чтения, детям задаются вопросы для более

глубокого понимания сюжета. После этого следует повторное чтение текста и воспроизведение его детьми.

Очевидно, что для успешного достижения некоторых целей потребуется участие специалистов, что в полной мере подтверждается сегодняшней практикой [1].

Обобщая информацию, полученную в ходе данного теоретико-экспериментального исследования, можно заключить, что словесно-логическая память у дошкольников с ЗПР находится на достаточно низком уровне (особенно наглядно это видно в сравнении с нормой). У данной категории детей главным образом возникает проблема с пониманием запомненной информации, так как освоить весь её объём они не могут, то и воспроизвести какие-то действия на основе полученных знаний для них тоже не представляется возможным. Особенно ярко эта особенность памяти у дошкольников с ЗПР проявляется в процессе развития базовых навыков необходимых для жизни. Дети могут заучить материал лишь механически, абсолютно не поняв при этом содержания, поэтому они и не способны встроить полученную информацию в свою картину мира, проанализировать, и на основе неё сделать вывод или выполнить действие. Однако при должном подходе данные недостатки чаще всего поддаются коррекции, а ещё не совсем сформированные функции памяти - развитию.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гольдфарб, О. С. Коррекционная помощь младшим школьникам с задержкой психического развития в условиях реализации ФГОС / О. С. Гольдфарб // Современные образовательные технологии как средство развития научно-педагогического потенциала, 2018. – С. 45-48.
2. Власова, Т. А. Дети с временными задержками развития: учебник / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва: Педагогика, 1971. – 206 с.
3. Власова, Т. А. Дети с задержкой психического развития: учебник / Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина. – Москва: Педагогика, 1984. – 207 с.
4. Пузанов, Б. П. Дефектология: словарь-справочник / Б. П. Пузанов – Москва: Новая школа, 1996. – 80 с.
5. Лапшин, В. А. Основы дефектологии: учеб. пособие для студентов пед. институтов / В. А. Лапшин, Б. Н. Пузанов. – Москва: Просвещение, 1991. – 143 с.

УДК 376

*В. И. Ильясова*

#### **РОЛЬ СЕНСОРНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

*Аннотация.* В статье представлен опыт работы учителя-дефектолога ДООУ по созданию и применению Леп-Боксов, как нетрадиционных методик обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

*Ключевые слова:* сенсорное развитие, дети с ограниченными возможностями здоровья.

#### **THE ROLE OF SENSORY GAMES IN CHILDREN'S DEVELOPMENT IN**

## PRESCHOOL AGE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

V. I. Ilyasova

*Abstract.* The article presents the experience of the teacher-defectologist of the Preschool educational Institution in the creation and using of Lep Boxes as non-traditional methods of teaching and upbringing children with special educational needs.

*Keywords:* sensory development, children with special needs.

Всем нам известно, что ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игровая деятельность, но в отличие от обычных сверстников у детей с особыми образовательными потребностями (ООП) и у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) развитие игры отличается. Чаще всего эти дети играют с собственными ощущениями.

Такие ощущения могут быть самыми разнообразными:

- зрительные (например, ребенок видит яркие цвета, их перетекание друг в друга, смешивание):

- слуховые (ребенок слышит разнообразные звуки, от звука бытовых приборов до шума дождя за окном, учится их различать);

- тактильные (то, что ребенок ощущает посредством прикосновений, ощупывания: это и различные по фактуре материалы, от мягкого плюшевого медведя и резиновой куклы; и различные по величине и форме предметы большой мяч и маленькие бусинки, различные шарики и кубики; и соприкосновения, объятия с другим человеком);

- двигательные (ощущения от движений тела в пространстве и ритма движений – ходьба, бег, танцы);

- обонятельные (ребенок вдыхает и учится различать разнообразные запахи окружающего мира);

- вкусовые (ребенок пробует и учится различать на вкус разные продукты питания и блюда).

Игровая деятельность дошкольника – это основной источник его развития. С помощью игры ребенок познает себя и окружающий мир. Игра развивает мышление, внимание, память, фантазию, чувства, волю детей, а также формирует взаимоотношения со сверстниками, избавляет от тревожности, накопившихся страхов и негативных эмоций. Игра предоставляет ребенку возможность пережить как можно больше положительных эмоций. Знакомит маленького человека с самыми разнообразными сторонами окружающего мира как предметного, так и мира человеческих взаимоотношений.

Сенсорными играми мы условно называем те игры, цель которых – дать ребенку новые чувственные ощущения.

Проведение специально организованных сенсорных игр для дошкольников с ОВЗ может дать новые прекрасные возможности для установления контакта с ним. В таких играх требуется обязательное участие взрослого: во-первых, педагог (или мама) предлагают ребенку пережить новое приятное ощущение; во-вторых, взрослый проживает это ощущение вместе с ребенком. Если вы сумеете разделить с ребенком положительные эмоции, разнообразить их и сделать переживание удовольствия более насыщенным, то со временем ребенок станет вам доверять и, зная, что с вами интересно, с готовностью пойдет на сотрудничество.

С помощью сенсорных игр мы можем решить следующие задачи:

- формирование представлений о форме, цвете, размере и способах обследования объектов и предметов окружающего мира;
- формирование сенсорной культуры;
- переживание приятных эмоций, что положительно сказывается на настроении и поведении ребенка;
- возникновение эмоционального контакта со взрослым, появление в жизни ребенка человека, который понимает его, открывает новые возможности для проведения коррекционной работы и влияния на сам ход дальнейшего развития ребенка;
- получение ребенком новой сенсорной информации, что важно для расширения его представлений об окружающем мире.

Учитывая, что ребенок с ООП взаимодействует с предметами, имеющими привлекательные для него сенсорные свойства, в своей работе мы используем тактильные коробочки ЛЕП-Боксы. С помощью таких коробочек мы создаем для ребенка среду, в которой он сможет получать как можно больше самых разных ощущений, и в которой его пальчики будут активно работать.

В этом деле сенсорная коробочка – незаменимый помощник. Здесь ребенок может трогать, пересыпать, складывать и перекладывать, мять, прятать и отыскивать предметы – в общем, исследовать без каких-либо ограничений.

Наполнение ЛЕП-Боксов мы старались сделать максимально приближенным к тематическому, имеющему смысловую нагрузку. В каждой коробочке представлены задания на развитие речи, логического мышления, зрительного и слухового восприятия, памяти, мелкой моторики, графомоторных навыков. Все задания представлены в определенных съемных кармашках, которые сами по себе имеют разный размер и по-разному открываются. Для удобства все кармашки подписаны, и педагог может предложить ребенку выбрать то или иное задание.

Наполнение сенсорных коробочек может быть самым разнообразным, от мелких сыпучих круп, до строительного конструктора и отличаться друг от друга.

Например, наполнитель в коробочке «Подводный мир» (рисунок 1): разноцветный песок мелкий и крупный, камешки разной фактуры, формы и цвета, ракушки разной величины, пластиковые разноцветные бусины, липучки, мелкие фигурки морских животных и рыб, Суджок. Сеть для ловли рыб. Шнурки и леска для нанизывания, сортир для сериации предметов, счетные палочки и магнитные детали для конструирования, различные картинки для составления рассказа. Более двадцати заданий по тематике «Подводного мира».

Игровую деятельность сопровождают «морские» звуки, шум волн, крик чаек. Благодаря звуковому сопровождению мы помогаем детям с выраженной активностью, расслабится, включив им более спокойные звуки. Детям с низкой активностью, пассивностью, наоборот включаем более энергичные звуки. Можно использовать брызги воды из пульверизатора на руки ребенку для наибольшего эффекта от игры.

Леп-Бокс «Холодные широты» (рисунок 2): наполнен пенопластом разной величины и фактуры от мелкой крошки до увеличенного состояния, камешками разной фактуры и цвета. В данной сенсорной коробочке используются мелкие фигурки животных и птиц, обитающих в холодных широтах. Можно использовать более крупные игрушки, небольшую «меховушку» имитирующую мех животного. Игровую деятельность ребенка сопровождают звуки природы характерные для холодных широт, шум ветра, метели и вьюги, шаги человека по снегу, голоса животных северного и южного полюсов.



Рисунок 1. Леп-Бокс «Подводный мир»



Рисунок 2. Леп-Бокс «Холодные широты»

По аналогии мы создали сенсорные коробочки на темы «Животные жарких стран», «Цветы и насекомые», «Домашнее подворье», «Дикие животные Урала», «Город» они также наполнены камнями разной фактуры, цвета и формы, липучками, различными мелкими предметами, шнуровками, конструкторами и мелкими игрушками животных, согласно тематике коробочки.

Игровую деятельность в каждой коробочке сопровождают звуки по теме: природа, домашние и дикие животные, птицы, насекомые, транспорт, деятельность человека и др.

При наполнении коробочек учитывается цветовая гамма той среды, которую раскрывает содержание той или иной сенсорной коробочки.

Сенсорная коробочка «Ферма» (рисунок 3): сделана для детей старшего дошкольного возраста, здесь ребенку предлагается самому наполнить коробочку из возможных предметов, игрушек, конструктора.



Рисунок 3 – Сенсорная коробочка «Ферма»

Можно использовать мелкие фигурки домашних животных и птиц. Предлагается построить дом, заборчик, посадить деревья и т.д. Благодаря таким сенсорным коробочкам с ребенком можно построить элементы сюжета.

Для наилучшего вовлечения детей в игровой процесс с Леп-Боксом, мы сделали коробочку, не привязанную к теме недели «Мир Юрского периода». Ведь ребят дошкольного возраста всегда увлекали грозные динозавры, при этом наполнение коробочки также имеет развивающую направленность.

В каждой сенсорной коробочке есть кармашки с заданиями, эти кармашки сделаны в помощь взрослому, чтоб разнообразить детскую деятельность. В кармашках находятся разрезные картинки, стихи, загадки, пальчиковые гимнастики, логические задачи на внимание, память, обводки по точкам, раскраски, задания по речевому развитию детей и

многое др., также имеются звуковые карточки (если ребенок хочет услышать тот или иной звук, он может показать педагогу карточку с этим звуком).

Играйте с ребенком в те игры, которые ему нравятся, занимайтесь тем, что он хочет. Повторяйте его действия. Войдите в его мир, постарайтесь понять, к чему он стремится, и уважайте его желания. Если во время занятий ребенок вдруг начинает делать что-то необычное, не обрывайте его: подождите и посмотрите, что будет дальше. Старайтесь чувствовать настроение и эмоции ребенка. Не стремитесь непременно втиснуть ребенка в мир своих понятий и ожиданий: старайтесь смотреть на мир его глазами.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бондаренко, А. К. Дидактическая игра в детском саду / А. К. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1991. – 197с.
2. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – М. : Просвещение, 1998. – 143с.
3. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком [Текст] / С. Ньюмен. – М.: Теревинф,
4. Пилюгина, Э.Г. Занятия по сенсорному воспитанию / Э. Г. Пилюгина. – М.: Просвещение, 1993. – 93 с.

УДК 371.921

*Л. В. Иманбаева*  
*Научный руководитель – Л. М. Лапина*

#### **РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКЕ ГЕОГРАФИИ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы и собственного практического опыта по развитию зрительной памяти школьников с нарушением интеллекта на уроках географии. Охарактеризован коррекционный потенциал уроков географии в развитии мнестической функции. Приведены примеры заданий, которые может использовать учитель географии для развития зрительной памяти школьников с нарушением интеллекта.

*Ключевые слова:* школьники с нарушением интеллекта, зрительная память, урок географии.

*L. V. Imanbaeva*  
*Scientific director – L. M. Lapshina*

#### **DEVELOPMENT OF VISUAL MEMORY OF SCHOOLCHILDREN WITH IMPAIRED INTELLIGENCE IN GEOGRAPHY LESSON**

*Abstract.* The article presents the results of a theoretical analysis of the problem and their own practical experience in the development of visual memory of schoolchildren with impaired

intelligence in geography lessons. The corrective potential of geography lessons in the development of mnestic function was characterized. Examples of tasks are given that a geography teacher can use to develop the visual memory of schoolchildren with impaired intelligence.

*Keywords:* schoolchildren with impaired intelligence, visual memory, geography lesson.

Память является важным познавательным процессом, обеспечивающим переход от сенсорных процессов к интеллектуальным. С одной стороны, она связана с сенсорными процессами, т. к. именно от сенсорных каналов в нервную систему, в отделы ЦНС, обеспечивающие процессы памяти, поступает информация о внешнем мире, а, с другой стороны, память сама является внутренним интеллектуальным процессом, закрепляющим и систематизирующим полученную информацию, которая потом перерабатывается и преобразуется воображением и мышлением в новые более сложные формы психики [7].

Именно память дает возможность индивиду накапливать опыт и использовать его в своей жизни. Благодаря памяти человек становится сознательной личностью и может дать отчет о том, кто он такой, что он знает и умеет делать и как должен вести себя в той или иной обстановке. Память включается в ощущения и восприятие, вследствие чего человек отражает предметы и их свойства как уже известные ему [1].

Зрительная память представляет собой объём информации, который человек может увидеть и далее перевести в зрительные образы [8]. Зрительная память, как и все высшие психические функции, активно развивается в детском возрасте, в процессе обучения [2]. Однако разные учебные предметы обладают различным развивающим потенциалом в отношении памяти, что сегодня доказано не только на психолого-педагогическом [3], но и на более объективном и фундаментальном – нейрофизиологическом [4].

Особенность урока географии состоит в том, что для успешного овладения знаниями необходимо освоить большое количество зрительной информации, поэтому для обучения детей с интеллектуальными нарушениями необходим особый подход [3]. В этом случае стоит задействовать компенсаторные пути, которые помогут сформулировать у обучающихся новые положительные качества. Положительным результатом коррекционной работы является овладение обучающимися определённым объёмом знаний [7].

Приобретение новых умений и навыков происходит неравномерно, поскольку дети имеют неравные возможности в связи с особенностями структуры дефекта. Это необходимо учитывать при организации образовательного процесса в коррекционной школе [6].

Анализ психолого-педагогической и специальной дефектологической литературы позволил выделить особенности зрительной памяти обучающихся с нарушением интеллекта [7]. В качестве основных необходимо отметить следующие:

- объём и продолжительность запоминания ограничены;
- медленная скорость запоминания, а, также прочность и полнота;
- обучающиеся не используют приёмы запоминания и не могут контролировать свои действия и полученный результат.

Из этих особенностей вытекают направления коррекционной работы: увеличение объёма и продолжительности запоминания, скорости, прочности и полноты, обучение приёмам рационального запоминания и умению отслеживать контролировать результат [1; 7; 8].

Благодаря урокам географии и грамотно реализованной на них коррекционной работе, дети овладеют представлениями и знаниями о живой и не живой природе [2]. Для этого

необходимо использовать средства практической направленности комплексно [3; 5].

Для развития зрительной памяти необходимо тренировать наблюдательность.

Основными объектами наблюдения являются вода (в том числе в виде льда и снега), песок, глина, гранит, чёрные и цветные металлы и др.

Метод наблюдения предполагает изучение и анализ интересующего объекта как в натуральном виде, так и его изображения на картинках или фотографиях, во взаимодействии с другими объектами и в процессе использования его в быту и производстве (видеозаписи, экскурсии).

Для запоминания и последующего правильного воспроизведения предмета его нужно внимательно рассмотреть, выделить все детали. Внимание обучающихся привлекается за счёт организации беседы, активного изучения объекта по возможности на полисенсорной основе (слуховой, зрительной, тактильной) [6; 8]. В качестве основных рациональных приёмов развития функции запоминания у школьников с нарушением интеллекта на уроках географии можно отметить следующие:

- комментирование своих действий, в частности основные этапы работы в контурных картах;

- группировка объектов изучения по схожим признакам («чанкинг»): представителей животного и растительного мира определенной природной зоны / континента;

- запоминание и последующее воспроизведение образов – необходимо посмотреть вокруг и через некоторое время воспроизвести как можно точно по памяти – при работе с географической картой;

- рисование – перенесение образов на бумагу в процессе схематичного зарисовывания различных географических объектов;

- игры на визуальное восприятие [8].

Для развития зрительной памяти у обучающихся с интеллектуальными нарушениями на уроках географии все задания должны сопровождаться яркими иллюстрациями, другими вариантами подачи зрительной информации, в т.ч. с использованием информационно-коммуникационными технологий [5], на которых объекты изучения должны быть пропорциональными и как можно более реалистичными [6].

Соблюдение данных условий при организации коррекционной работы на уроках географии с обучающимися с нарушением интеллекта позволит достичь положительной динамики в развитии зрительной памяти обучающихся, способности запоминать, устанавливать опосредованные связи между явлениями и использовать полученную информацию в реальной жизни.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ахмедова, Г. Г. Исследование зрительной памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью / Г. Г. Ахмедова. – Текст : непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2017. – № 5. – С. 70-80.

2. Иванова, Ю. А. Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.) – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 124-126.



3. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

4. Лапшина, Л. М. Визуальный анализ основных реографических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 8. – С. 252-261.

5. Лапшина, Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: Мат.-лы Всероссийск. научно-практич. конф., посвященной 90-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульенковой (08 ноября 2019 г.) / Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. – С. 93-97.

6. Лапшина, Л. М. Работа вспомогательной школы по социализации детей с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования: Мат.-лы научно-практич. конф. (28 января 2003 г.) / Редакторы В.В. Латюшин, Н.Н. Малофеев, В.В. Садырин. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2003. – С. 214-221.

7. Мамаева, А. В. Комплексный подход к коррекции зрительного восприятия детей с интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью / А. В. Мамаева, С. Н. Шилов, Н. А. Шилова. – Текст : непосредственный // Журнал медико-биологических исследований. – 2022. – Т. 10. – № 1. – С. 78-83.

8. Тибиякова, Л. И. Развитие и коррекция зрительной памяти учащихся с нарушением интеллекта средствами игры / Л. И. Тибиякова. – Текст : электронный. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/razvitie-i-korekcija-zritelnoi-pamjati-uchaschihsja-s-narusheniem-intelekta-sredstvami-igry.html>

УДК 374

*Т. Г. Калугина*

## **НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА КВАЛИФИКАЦИЙ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация. Введение.* В статье рассматриваются приоритетные направления государственной политики в области развития образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, условия и механизмы повышения квалификации педагога-дефектолога в условиях внедрения соответствующего профессионального стандарта и независимой оценки квалификации на его основе. Выделены основные виды деятельности педагога-дефектолога, профессиональные компетенции, которые он должен демонстрировать и регулярно подтверждать на соответствие требованиям профессионального стандарта.

Показано, что профессиональный стандарт педагога-дефектолога создает необходимые условия для профессионального роста специалистов в области специального и инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья разного возраста, обеспечивает повышение качества психолого-педагогического сопровождения развития обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья и их семей, а также возможность независимой оценки квалификации. Подтверждена актуальность разработки профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофрено-педагог, тифлопедагог)» для современного инклюзивного образования и необходимость подготовки для данного вида деятельности педагогов в соответствии с необходимыми компетенциями. Дается анализ законодательной базы и научных подходов к разработке профессионального стандарта педагога-дефектолога, предлагаются пути, обеспечивающие новое качество профессионального уровня педагогов и повышения их профессиональной компетентности. *Материалы и методы.* В статье используются общенаучные и педагогические методы: анализ научной литературы, сравнение и обобщение, статистические данные процессов и явлений. Изучение процессов и явлений предполагается осуществлять на основе компетентностного, личностно ориентированного и системного подходов. *Результаты.* Результатом применения профессионального стандарта и организации на его основе независимой оценки квалификации педагога-дефектолога выступает создание условий, при которых педагоги смогут проявлять высокую инновационную активность по воспроизводству компетенций педагогических кадров нового качественного уровня, осуществляющих деятельность по оказанию помощи в обучении, воспитании и сохранению здоровья обучающихся по адаптивным программам. *Обсуждение.* В статье дается ответ на вопрос, что такое независимая оценка квалификации педагога-дефектолога. Это подтверждение компетентным органом, что продемонстрированные результаты обучения и практического опыта педагога соответствуют требованиям профессионального стандарта и устанавливают права работника выполнять конкретные виды деятельности вне зависимости от места, времени и способа получения квалификации, дают ему конкурентное преимущество на рынке труда. Проводится сравнительный анализ традиционной оценки, проводимой в форме аттестации и независимой оценки квалификаций, Сравнение двух систем оценки позволяет увидеть принципиальную разницу. *Заключение.* Доказано, что отрасль образования подошла к неизбежной необходимости сменить систему ведомственной аттестации на независимую оценку квалификации педагогов, не нарушая принципы, заложенные Национальной системой квалификаций и законодательно закрепленные в соответствующих документах (ФЗ № 273-ФЗ от 29 декабря 25.12.2012 «Об образовании в РФ» и ФЗ № 273-ФЗ от 29 декабря 25.12.2012 «О независимой оценке квалификаций»). Профессиональный стандарт – это новая система управления кадровыми ресурсами, непрерывное развитие педагогических кадров в профессии, новое «окно возможностей» для роста качества профессиональной деятельности и, как следствие, качества всего российского инклюзивного образования. Профессиональный стандарт деятельности педагога, предлагаемая на его основе независимая оценка квалификации педагога-дефектолога подпадают под действие российского законодательства и становятся предметом серьезной работы педагогического сообщества, органов власти всех уровней.

*Ключевые слова:* профессиональный стандарт, педагог-дефектолог, независимая оценка квалификаций, инклюзивное образование.

## INDEPENDENT ASSESSMENT OF A TUTOR-DEFECTOLOGIST'S QUALIFICATION AS A REQUIREMENT FOR QUALITY OF INCLUSIVE EDUCATION

*Abstract. Introduction.* The article discusses the priority areas of state policy in the development of education for students with disabilities, the conditions and mechanisms for advanced training of a teacher-defectologist in the context of the introduction of an appropriate professional standard and an independent assessment of qualifications based on it. The main activities of a teacher-defectologist, professional competencies, which he must demonstrate and regularly confirm for compliance with the requirements of the professional standard, are singled out. It is shown that the professional standard of a teacher-defectologist creates the necessary conditions for the professional growth of specialists in the field of special and inclusive education of people with disabilities of different ages, improves the quality of psychological and pedagogical support for the development of training and education of people with disabilities and their families, and also the possibility of an independent assessment of qualifications. The relevance of the development of the professional standard «Teacher-defectologist (teacher-speech therapist, deaf teacher, oligophrenic teacher, typhlopedagogue)» for modern inclusive education and the need to train teachers for this type of activity in accordance with the necessary competencies is confirmed. An analysis of the legislative framework and scientific approaches to the development of a professional standard for a defectologist is given, ways are proposed that provide a new quality of the professional level of teachers and improve their professional competence. *Materials and methods.* The article uses general scientific and pedagogical methods: analysis of scientific literature, comparison and generalization, statistical data of processes and phenomena. The study of processes and phenomena is supposed to be carried out on the basis of competence-based, personality-oriented and systemic approaches. *Results.* The result of the application of a professional standard and the organization on its basis of an independent assessment of the qualifications of a teacher-defectologist is the creation of conditions under which teachers will be able to show high innovative activity in reproducing the competencies of teaching staff of a new qualitative level, carrying out activities to assist in teaching, educating and maintaining the health of students in adaptive programs. *Discussion.* The article gives an answer to the question of what is an independent assessment of the qualifications of a teacher-defectologist. This confirmation by the competent authority that the demonstrated results of the teacher's training and practical experience meet the requirements of the professional standard and establish the rights of the employee to perform specific activities, regardless of the place, time and method of obtaining qualifications, give him a competitive advantage in the labor market. A comparative analysis of the traditional assessment, carried out in the form of certification and independent assessment of qualifications, is carried out. A comparison of the two assessment systems allows us to see the fundamental difference. *Conclusion.* It is proved that the education industry has come to the inevitable need to change the system of departmental certification for an independent assessment of the qualifications of teachers, without violating the principles laid down by the National Qualifications System and legally enshrined in the relevant documents (Federal Law No. 273-FZ of December 29, 25.12.2012. "and Federal Law No. 273-FZ of December 29, 25.12.2012 «On an independent assessment of qualifications»). The professional standard is a new human resources management system, continuous development of teaching staff in the profession, a new «window of opportunity» for improving the quality of professional activity and, as a result, the quality of all Russian inclusive

education. The professional standard of the teacher's activity, the independent assessment of the qualifications of the teacher-defectologist proposed on its basis, fall under the scope of Russian legislation and become the subject of serious work of the pedagogical community, authorities at all levels.

*Keywords:* professional standard, teacher-defectologist, independent assessment of qualifications, inclusive education.

*Основные положения.* Показана актуальность разработки и внедрения профессионального стандарта педагога-дефектолога, независимой оценки квалификации на основе профессионального стандарта, применения в условиях современного инклюзивного образования как механизма повышения квалификации педагогов и приращения необходимых компетенций.

#### *Введение (Introduction)*

Приоритетные направления государственной политики в области развития образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются положениями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. N 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Указа Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 года № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы», Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. N 1662-р [1; 2; 3; 4].

Законодательное закрепление механизмов реализации прав детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на включение в существующую образовательную среду, нормативное урегулирование деятельности по воспитанию и социализации детей, обеспечение предоставления детям качественной психологической и коррекционно-педагогической помощи, обеспечение возможности трудоустройства (в том числе поддерживаемого) для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, получивших профессиональное образование, создание условий для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов с внедрением их в среду здоровых сверстников обозначено в Указе Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 года № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [11].

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 года № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей», образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации.

В статье 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» говорится о том, что органами государственной власти субъектов Российской Федерации создаются отдельные организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [8].

Однако в Номенклатуре должностей педагогических работников организаций,

осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций (постановление Правительства Российской Федерации от 08.08.2013 N 678) до настоящего времени сохранились лишь два наименования «учитель-дефектолог» и «учитель-логопед (логопед)»; в отдельную категорию оказался выделенным только учитель-логопед, в то время как специалисты с квалификациями: «сурдопедагог», «олигофренопедагог», «тифлопедагог» были объединены под названием «педагог-дефектолог» [3; 4].

Педагог-дефектолог реализует следующие виды деятельности:

- обучение по адаптированным основным общеобразовательным программам, воспитание, коррекция нарушений развития и социальная адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- организация деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, необходимыми для жизни человека в обществе, обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования;
- оказание коррекционной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья;
- методическое обеспечение процессов образования [3; 9].

## **2. Материалы и методы (Materials and methods)**

Изучением проблемы и разработкой профессионального стандарта, в том числе для педагога-дефектолога в разное время занимались ученые и практики: Забродин, Ю. М., Гаязова Л. А., исследовали стандарт профессиональной деятельности педагога в рамках проблемы общественно-профессионального обсуждения; Евтушенко И. В., Левченко И. Ю. занимались анализом проблем разработки профессионального стандарта «Педагог-дефектолог», обсуждением его основных положений, актуальными проблемами и инновационными подходами в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья [1; 2; 3; 4; 9].

Профессиональный стандарт педагога-дефектолога (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофрено-педагог, тифлопедагог), по мнению данных авторов (что не расходится в основном с общественным мнением профессионалов и), включает перечень следующих трудовых функций, реализуемых в профессиональной деятельности:

1. Организация деятельности лиц с тяжелыми нарушениями речи по освоению образовательных программ, адаптированных для их обучения, воспитания и обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию, а также программ логопедической помощи.
2. Разработка программно-методического обеспечения образовательных программ для лиц с тяжелыми нарушениями речи и программ логопедической помощи.
3. Организация деятельности глухих, слабослышащих, позднооглохших обучающихся по освоению образовательных программ, адаптированных для их обучения, воспитания и обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.
4. Разработка программно-методического обеспечения образовательных программ и программ коррекционной помощи для глухих, слабослышащих, позднооглохших обучающихся.
5. Организация деятельности обучающихся с задержкой психического развития, различными формами умственной отсталости по освоению образовательных программ,

адаптированных для их обучения, воспитания и обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

6. Разработка программно-методического обеспечения образовательных программ и программ коррекционной помощи для обучающихся с задержкой психического развития, различными формами умственной отсталости.

7. Организация деятельности слепых, слабовидящих обучающихся по освоению образовательных программ, адаптированных для их обучения, воспитания и обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

8. Разработка программно-методического обеспечения образовательных программ и программ коррекционной помощи для слепых, слабовидящих обучающихся.

9. Осуществление диагностической и консультативной помощи участникам образовательных отношений [3; 9].

Таким образом, профессиональный стандарт педагога-дефектолога создает необходимые условия для профессионального роста специалистов в области специального и инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья разного возраста, повышение качества психолого-педагогического сопровождения развития обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья и их семей, а также возможность независимой оценки квалификации.

Актуальность разработки профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофрено-педагог, тифлопедагог)» обусловлена [3; 7; 8; 9]:

1. Значительным контингентом обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ; по данным Министерства просвещения, более 1,15 миллиона человек).

2. Важностью обеспечения обучающихся с ОВЗ качественной коррекционно-педагогической помощью (Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 года № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы»).

3. Отсутствием в профессиональных стандартах: «Педагог»; «Педагог-психолог»; «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»; «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» – трудовых функций, необходимых для реализации программ коррекционной работы, включающих, в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), развитие слухозрительного, слухового восприятия и произносительной стороны речи; развитие зрительного, тактильного восприятия, осязания и мелкой моторики, пространственной ориентировки; коррекцию нарушений дыхания, голоса, дефектов звукопроизношения, нарушений лексико-грамматического строя речи, связной речи, профилактику и коррекцию нарушений чтения и письма, обусловленных видом речевой патологии (анартрия, дизартрия, ала-лия, афазия, ринопалия, заикание и пр.), структурой речевого дефекта; коррекцию недостатков познавательной сферы, психомоторного и эмоционального развития.

4. Необходимостью наличия должностей «сурдопедагог»; «тифлопедагог»; «учитель-логопед», соответствующих ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (Приложение № 1 «Требования к АООП НОО для глухих обучающихся»; Приложение № 2 «Требования к АООП НОО для слабослышащих и позднооглохших обучающихся»; Приложение № 3 «Требования к АООП НОО для слепых обучающихся»; Приложение № 4 «Требования к АООП НОО для слабовидящих обучающихся»; Приложение № 5 «Требования к АООП НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи»).

5. Необходимостью наличия в составе психолого-медико-педагогической комиссии учителей-дефектологов (по соответствующему профилю: олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), учителя-логопеда (п. 4. Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии», зарегистрирован в Минюсте РФ 23 октября 2013 г., регистрационный № 30242).

6. Актуальностью регламентации обобщенных трудовых функций педагогов-дефектологов (общая численность педагогов-дефектологов составляет восемьдесят с половиной тысяч человек (Т. Ю. Синюгина, 2017), с необходимостью в 21 тысяче специалистов (Т. Ю. Синюгина, 2019)) с учетом их вариативности в работе с обучающимися с ОВЗ разного возраста с сенсорными, двигательными, речевыми, интеллектуальными, эмоциональными и другими нарушениями развития.

7. Необходимостью определения характеристик трудовых действий педагогов-дефектологов, работающих с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью в системах образования, здравоохранения и социальной защиты населения.

8. Необходимостью обеспечения правового регулирования трудовых отношений между педагогом-дефектологом и работодателем: содержание трудового договора, порядок занятия вакантных должностей, проведение аттестации; порядок допуска к данному виду профессиональной деятельности; определение уровня профессиональной квалификации; оценка качества выполнения трудовых функций; определение содержания подготовки педагога-дефектолога на разных уровнях профессионального образования, повышения профессиональной квалификации [6; 9].

### **3. Результаты (Results)**

В соответствии с профессиональным стандартом «Педагог-дефектолог» к ведению работников, соответствующих 7 уровню квалификации, относится ответственность за разработку стратегии, управление инновационной деятельностью и процессами; реализация инновационных задач развития области профессиональной деятельности организации с использованием разнообразных методов и технологий; разработка новых технологий, методов; осознанное понимание методологических основ профессиональной деятельности; создание новых знаний, имеющих прикладное значение; нахождение источников информации, способствующей развитию области профессиональной деятельности и организации. Это как раз те квалификационные показатели, которые необходимы современному учителю-дефектологу [3; 9].

6 уровень – это педагоги с более низким уровнем квалификации по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». На этом уровне может быть предусмотрена возможность трудоустройства по иным профессиям, не охваченным данным профессиональным стандартом, таким как воспитатель, педагог дополнительного образования, тьютор, что соответствует требованиям Международной стандартной классификации образования (МСКО 2011), принятой 36-й сессией Генеральной конференции ЮНЕСКО в ноябре 2011 г. [3; 4].

Для современного педагога очень важна независимая оценка квалификаций. Особенно она важна для педагогов коррекционного профиля. Очевидно, что только педагог высокого уровня квалификации способен обеспечить качество образования, дать современному ребенку с особенностями развития, возможность развиваться с учетом его запросов, интересов и способностей, особенностей здоровья.

В России развитие инклюзивной модели обучения носит характер локальных инициатив и не представляет пока собой единой системы. Проекты по развитию инклюзивного образования выполняются на уровне отдельных управлений образования и экспериментальной педагогической работы ряда школ. Наиболее последовательной и комплексной программой по созданию инклюзивного образовательного пространства может стать модель, предполагающая создание новой обучающей среды, одним из существенных моментов которой является организация в образовательном учреждении всех существующих форм обучения, техническое или организационное изменение системы, а главное-это изменение философии образования и подготовка педагога к этим изменениям.

Сегодня в России модели инклюзивного обучения только начинают формироваться. Инклюзивное образование пока не стало распространенной практикой. Одна из причин этого – неготовность российского общества принять людей с особыми образовательными потребностями как равноправных участников социума, и другая причина - неготовность действующих педагогов к организации образовательной жизни детей с разными возможностями и потребностями [2; 3; 4].

#### **4. Обсуждение (Discussion)**

Решение этих вопросов возможно в плоскости Национальной системы квалификаций, которая начала складываться в России по инициативе работодателей еще в 2005 – 2006 годы. [5].

Системообразующим элементом Национальной системы квалификаций являются профессиональные стандарты. С этих позиций профессиональный стандарт педагога-дефектолога – не исключение, и представляет перечень требований, определяющих квалификацию учителя, необходимую для качественного выполнения возложенных на него обязанностей, новые требования к профессиональным знаниям, профессиональным умениям и навыкам, опыту работы (т.е. к базовым компетенциям) [5].

Профессиональный стандарт – это документ, раскрывающий с позиций сферы труда, объединений работодателей и / или профессиональных сообществ цель и содержание вида профессиональной деятельности, требования к квалификации, образованию и обучению, опыту практической работы, необходимым знаниям и умениям работника.

Можно утверждать, что:

- ПС – это новая методологическая платформа системы управления кадровыми ресурсами, непрерывное профессиональное развитие педагогических кадров, рост качества профессиональной деятельности, и, как следствие, качества всего российского образования.
- Новые требования к профессиональной деятельности педагогов-дефектологов потребуют от учителей не только наличия диплома о высшем образовании, но и наличия ряда базовых компетенций, которые нужно будет подтвердить.

Система подтверждения компетенций должна быть обеспечена независимой оценкой квалификаций учителя на новой методологической платформе [1].

Что же такое независимая оценка квалификации педагога-дефектолога? Это подтверждение компетентным органом, что продемонстрированные результаты обучения и практического опыта педагога соответствуют требованиям установленного профессионального стандарта и устанавливают права работника выполнять конкретные виды деятельности вне зависимости от места, времени и способа получения квалификации, дают ему конкурентное преимущество на рынке труда.

Традиционная оценка, проводимая в форме аттестации, отличается от предлагаемой



новой модели оценки. Сравнение двух систем оценки позволяет увидеть принципиальную разницу:

Система ведомственной аттестации – это проверка соответствия содержания и качества профессиональной деятельности в предметной области обучения, воспитания и развития обучающихся (на соответствие занимаемой должности).

Ведомственная аттестация осуществляется официальным государственным органом (аттестационная комиссия) в порядке контроля за деятельностью работников для подтверждения их статуса, наделения определенными полномочиями и ответственностью, функционалом (должностная инструкция).

Ведомственная (государственная) аттестация является институциональной – ее объектом является деятельность работника в целом по заранее известному спектру вопросов

Система независимой оценки квалификаций – это профессиональных компетенций педагога и установление уровня его квалификации на основе требований работодателей с последующим внесением в реестр сертифицированных кадров (на соответствие ПС).

Независимая оценка квалификаций, экспертиза осуществляется экспертными независимыми неправительственными организациями с точки зрения интересов работодателя, общества и личности в повышении качества своей деятельности в порядке контроля за деятельностью работников для установления и подтверждения уровня их профессиональной квалификации в соответствии с профессиональным стандартом.

Независимая оценка квалификаций является специализированной независимой оценкой обобщенных трудовых функций, отдельных трудовых функций и трудовых действий (модулей).

Государственная (ведомственная) оценка деятельности (обязательная) и независимая оценка квалификаций (добровольная) отличаются также по цели, субъекту, предмету.

Профессиональный стандарт деятельности педагога, предлагаемая на его основе независимая оценка квалификации учителя подпадает под действие российского законодательства и становятся предметом серьезной работы педагогического сообщества, органов власти всех уровней

Для определения профессионального уровня отдельно взятого педагога, независимо от региона его трудовой деятельности, к привычным для педагогов этапам аттестации прибавится сдача профессионального экзамена.

## **5. Заключение (Conclusion)**

Отрасль образования подошла к неизбежной необходимости сменить систему ведомственной аттестации на независимую оценку квалификации педагогов, не нарушая принципы, заложенные Национальной системой квалификаций и законодательно закрепленные в соответствующих документах (ФЗ № 273-ФЗ от 29 декабря 25.12.2012 «Об образовании в РФ» и ФЗ № 273-ФЗ от 29 декабря 25.12.2012 «О независимой оценке квалификаций») [8,10].

Обобщая приведенные выше материалы, следует сказать, что ПС – это новая система управления кадровыми ресурсами, непрерывное развитие педагогических кадров в профессии, новое «окно возможностей» для роста качества профессиональной деятельности и, как следствие, качества всего российского инклюзивного образования.

Профессиональный стандарт деятельности педагога, предлагаемая на его основе независимая оценка квалификации педагога-дефектолога подпадает под действие российского законодательства и становятся предметом серьезной работы педагогического сообщества,

органов власти всех уровней.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Забродин, Ю. М., Гаязова, Л. А., Стандарт профессиональной деятельности педагога: проблемы общественно-профессионального обсуждения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2013. – №3. – Режим доступа: [http://psyedu.ru/journal/2013/3/Zabrodin\\_Gayazova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2013/3/Zabrodin_Gayazova.phtml) (дата обращения: 2.11.2022).
2. Евтушенко, И. В. Основные направления государственной политики в области специального (коррекционного) образования / И. В. Евтушенко. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26825> (дата обращения: 3.11.2022).
3. Евтушенко, И. В. Профессиональный стандарт педагога-дефектолога: обсуждение основных положений / И. В. Евтушенко, И. Ю. Левченко. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26501> (дата обращения: 3.11.2022).
4. Евтушенко И. В., Левченко И. Ю. Профессиональный стандарт педагога-дефектолога: обсуждение основных положений // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3. – Режим доступа : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26501> (дата обращения: 02.11.2022).
5. Национальная система развития профессиональных квалификаций [Электронный ресурс] // <https://nark.ru/НАРК/> (дата обращения: 3.11.2022).
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты России от 12 апреля 2013 года №148-н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.google.com/search> (дата обращения: 3.11.2022).
7. Профессиональный стандарт педагога как ориентир соответствия требованиям образования и ожиданиям общества [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://osinina.pedagog-mo.ru/2016/> (дата обращения: 3.11.2022).
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.google.com/search/> (дата обращения: 3.11.2022).
9. Левченко, И. Ю. Актуальные проблемы разработки профессионального стандарта педагога-дефектолога / И. Ю. Левченко, И. В. Евтушенко. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы и инновационные подходы в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы научно-практической конференции с международным участием (г. Москва, 18 февраля 2017 г.) / под ред. Е. Г. Речицкой. – Москва : МПГУ, 2017. – С. 18-24.
10. Федеральный закон «О независимой оценке квалификации» от 3.07.2016 N238-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения: 3.11.2022).
11. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 года N 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35418> (дата обращения: 3.11.2022).

## **РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования учебной мотивации младших школьников с интеллектуальными нарушениями по следующим методикам: «Анкета для оценки уровня школьной мотивации» Н. Лускановой и «Методика исследования мотивации учения у первоклассников» М. Р. Гинзбург. В результате диагностики выявили особенности учебной мотивации младших школьников с нарушением интеллекта. Описаны методы развития учебной мотивации.

*Ключевые слова:* учебная мотивация, младшие школьники, нарушение интеллекта, специальное (коррекционное) учреждение.

*E. G. Kapitanets O. V. Budyak*

## **DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

*Abstract.* The article presents the results of a study of the educational motivation of younger schoolchildren with intellectual disabilities using the following methods: "Questionnaire for assessing the level of school motivation" by N. Luskanova and "Methodology for studying the motivation of teaching in first-graders" by M.R. Ginzburg. As a result of the diagnosis, the features of the educational motivation of younger schoolchildren with intellectual disabilities were revealed. Methods of development of educational motivation are described.

*Keywords:* educational motivation, primary school students, intellectual disability, special (correctional) institution.

Изучение учебной мотивации начинается уже на самых ранних этапах начального школьного образования. В исследованиях и теории современной психологии, именно первый класс считается крайне важным шагом как в начальной школе, так и в дальнейшем образовании ребенка. Это подготовительная стадия, которая закладывает фундамент для успешного обучения ребенка [1; 2].

Вопросы мотивации, ее структуры и формирования изучены в трудах Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, Д. Аткинсона, К. Левина. Эти вопросы затрагивались в теориях личности у ученых А. Адлер, А. Бандура, А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Скиннер, З. Фрейд, Э. Эриксон, А. К. Юнг и других.

Основной задачей специального (коррекционного) образовательного учреждения является воспитание грамотного человека, подготовка его к участию в жизни общества, формирование у него необходимых для этого качеств, среди которых важное место принадлежит положительному отношению к учебе [3].

В специальной психологии также уделялось пристальное внимание вопросам обучения и развития учащихся с интеллектуальными нарушениями (Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, М. С. Певзнер, В. Л. Подобед, Р. Д. Триггер, У. В. Ульенкова,

С. Г. Шевченко, Н. А. Цыпина и др.).

Изучение особенностей развития мотивации учебной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта представляется актуальным для более глубокого понимания психологии детей этой категории и для совершенствования методов диагностики, обучения и воспитания этих детей, осуществления полноценной коррекции.

В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой совокупность, систему психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека (Л. И. Божович, А. К. Маркова, Е. В. Шорохова, В. Г. Асеев, Б. И. Додонов, И. А. Зимняя и др.).

Р. С. Немов определяет мотивацию как «систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое)» [4, с. 463].

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями испытывают выраженные затруднения в усвоении учебных программ, обусловленные недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.), нарушениями в организации деятельности или поведения. Общими для всех обучающихся с интеллектуальными нарушениями являются в разной степени выраженные недостатки в формировании высших психических функций, замедленный темп либо неравномерное становление познавательной деятельности, трудности произвольной саморегуляции [5].

С целью изучения особенностей учебной мотивации младших школьников с интеллектуальными нарушениями и дальнейшего их развития в учебно-воспитательном процессе специального (коррекционного) образовательного учреждения проведено исследование на базе Центра обучения и коррекции: «Планета будущего» г. Челябинска. В эксперименте приняли участие 10 детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

По методике «Анкета для оценки уровня школьной мотивации» Н. Лускановой получили следующие результаты (рисунок 1).

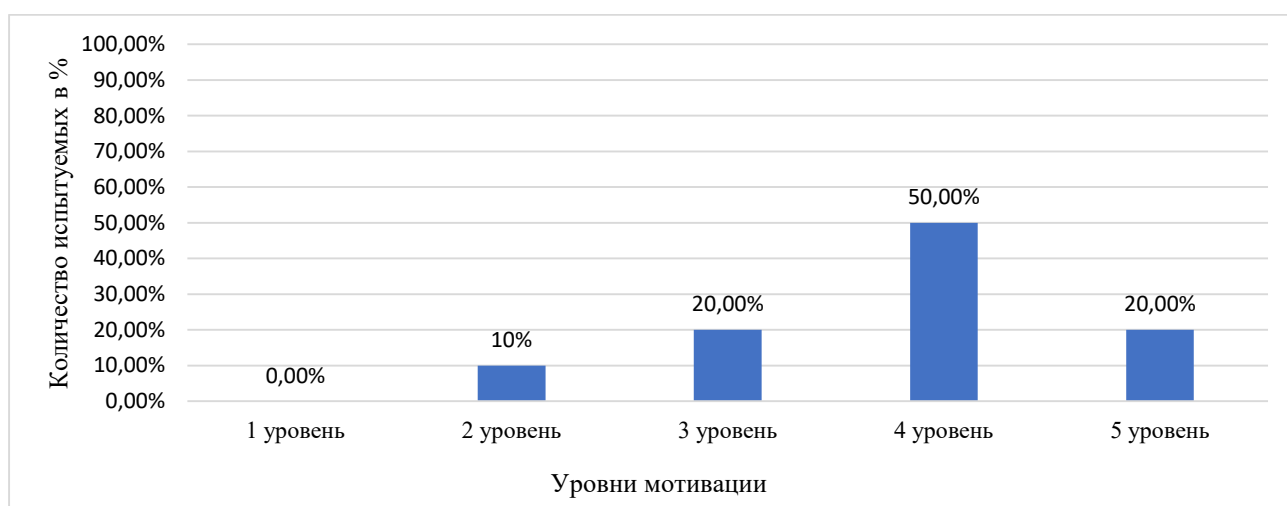


Рисунок 1 – Результаты диагностики уровня учебной мотивации по методике «Анкета для оценки уровня школьной мотивации» Н. Лускановой

Высокий уровень школьной мотивации не показал никто. Второй уровень – хорошая

школьная мотивация – у 1 ребенка (10 %). В целом, девочка успешно адаптировалась в школьной обстановке, справляется с учебной нагрузкой. Третий уровень – у 2 детей (20 %). Дети положительно относятся к школе, но мотивы преобладают внеучебные. Четвертый уровень – у 5 детей (50 %). Дети недостаточно охотно посещают школу, на уроках часто занимаются посторонними делами, играми, испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Пятый уровень – диагностирован у 2 детей (20 %). Эти дети не адаптированы к условиям учебного заведения. Школа воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам.

Таким образом, у большинства детей наблюдается третий, четвертый и пятый уровень школьной мотивации. Дети недостаточно положительно относятся к школе, часто на уроках занимаются посторонними делами, не могут сосредоточиться. Имеются неадаптированные учащиеся, которые враждебно относятся к школе.

По «Методике исследования мотивации учения у первоклассников» М. Р. Гинзбург получили следующие результаты (рисунок 2).

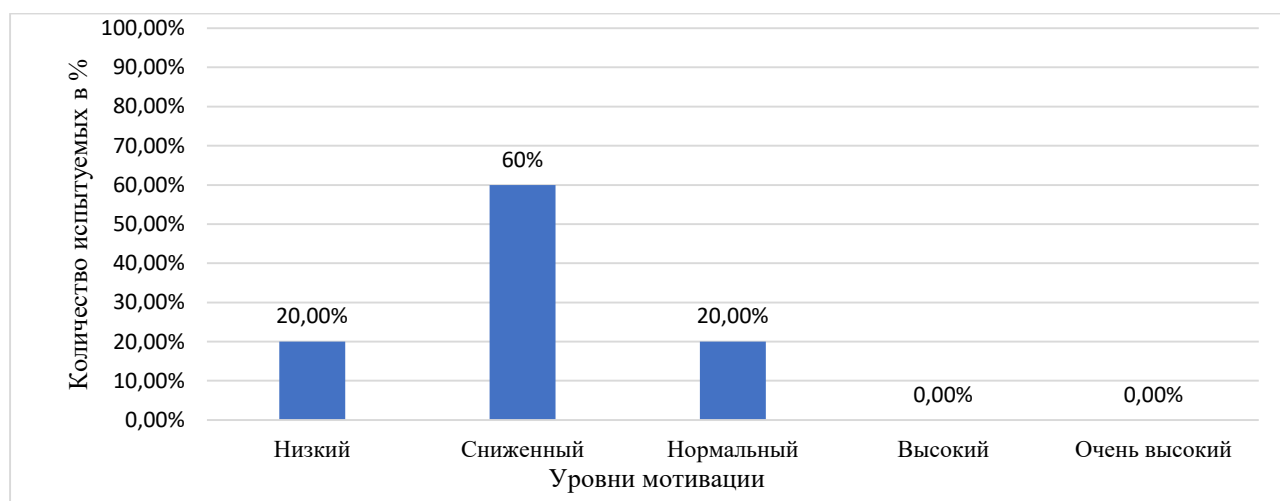


Рисунок 2 – Результаты диагностики мотивации учения младших школьников с интеллектуальными нарушениями по «Методике исследования мотивации учения у первоклассников» М. Р. Гинзбург

Очень высокий и высокий уровень мотивации не наблюдается ни у кого из детей. Нормальный уровень показали 2 детей (20 %). У этих детей преобладают позиционные мотивы, также имеются социальные и оценочные. Сниженный уровень – у 6 детей (60 %). У таких школьников преобладают оценочные мотивы, есть позиционные и внешние (игровые). Низкий уровень учебной мотивации – у 2 детей (20%). У них преобладают внешние (игровые мотивы), также имеются и оценочные.

Таким образом, у обследованных младших школьников с интеллектуальными нарушениями имеет недостаточный уровень развития учебной мотивации. Преобладают позиционные и оценочные мотивы.

Дети осуществляют учебную деятельность под действием внешних (игровых мотивов). Учебные мотивы развиты недостаточно, необходимо изыскивать методы формирования мотивации учения.

Учебный процесс должен стать важнейшим фактором формирования устойчивого интереса школьников к предмету и процессу учения, развития потребности учащихся этот

интерес удовлетворить и создания условий, способствующих активизации мотивационной сферы учащихся, успешного овладения умением учиться в творческом режиме [6].

Широкое использование и правильное применение наглядных пособий расширяет и углубляет представления учащихся об изучаемом вопросе, сокращает время на изложения материала.

Различные игровые мероприятия, которые способствуют решению конкретной умственную проблему, поддерживают и повышают интерес детей к предмету. Игры следует рассматривать как мощную и незаменимую силу развития мозга ребенка, как вид деятельности, включенной в учебный процесс. Применение дифференцированных заданий позволяет учащимся работать в соответствии со своим уровнем знаний, создается ситуация успеха, что положительно влияет на мотивацию изучения предмета [7].

Одним из условий, обеспечивающих формирование мотивации к учению младших школьников, входит функционирование единой системы взаимодействия «психолог – ученик – педагог – родитель». Огромную роль в формировании учебной мотивации родителями играет правильная организация дня ребёнка и его психологическая поддержка. Для родителей можно подготовить памятки, буклеты с советами и рекомендациями. Каждому родителю должен быть отдан лист с распечаткой перечисленных выше рекомендаций [8].

Можно заметить, что каждое из рассмотренных нами средств в процессе обучения у каждого учителя будет иметь свои особенности. Они зависят от условий применения, сочетаний средств, педагогического мастерства учителя. Здесь мы назвали лишь основные их возможности, опираясь на которые, педагог сможет проанализировать возможности тех педагогических средств, которыми он располагает.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азизулова, Э. Э. Исследование особенностей учебной мотивации у младших школьников / Э. Э. Азизулова // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2021. – №2. – С.9-14.
2. Барышникова, Е. В., Папенова, О. В. Исследование учебной мотивации младших школьников/ Е. В. Барышникова, О. В. Папенова // Культура и образование: от теории к практике. – 2016. – Т. 1. – С.10-14.
3. Капитанец, Е. Г., Чимизгина, Н. А. Особенности мотивации учения первоклассников с задержкой психического развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 15-21.
4. Немов, Р.С. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – Москва: Владос, 2004. – 687 с.
5. Куприянчук, Е. В., Хуторянская, Т. В. Возможности исследования формирования учебной мотивации младших школьников с ОВЗ в практике психологической подготовки педагогов-экологов / Е. В. Куприянчук, Т. В. Хуторская // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т.8. – №1. – С. 26.
6. Рыспаева, Ч. К. Экспериментальное исследование динамики развития учебной мотивации младших школьников / Ч. К. Рыспаева // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. – №2-5 (46). – С.163-167.
7. Капитанец, Е. Г., Рафикова, Д. Р. Влияние развития логического мышления младших школьников с задержкой психического развития на их успеваемость / Е. Г.

Капитанец, Д. Р. Рафикова // Новости науки 2019: сборник материалов VIII-ой международной очно-заочной научно-практической конференции. –2019. – С. 202-205.

8. Брекина, О. В. Особенности формирования и методы развития мотивации учебной деятельности в условиях инклюзивного образования / О. В. Брекина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-6. – С.297-309.

УДК 376

*Е. П. Капитонова*

### **ПРОФИЛАКТИКА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ВКЛЮЧЕНИЕ ИХ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены проблемы профилактики социальной дезадаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Обозначена цель и задачи экологического воспитания. Обоснована его необходимость. Проанализированы возможные пути решения поставленных задач. Показаны возможные варианты работы по экологическому воспитанию через проектную деятельность экологической направленности, как способ профилактики дезадаптации детей с ОВЗ.

*Ключевые слова:* проектная деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья, экологические проекты, школьное экологическое объединение, социальная адаптация, социальная дезадаптация, профилактика социальной дезадаптации.

*Е. П. Капитонова*

### **PREVENTION OF SOCIAL MALADAPTATION OF CHILDREN WITH HEALTH LIMITATIONS THROUGH INCLUSION IN PROJECT ACTIVITY**

*Abstract.* This article deals with the problems of social maladaptation of children with health limitations. The goal and task of environmental education are designated in the article. Its necessity is justified. Possible ways of solving the set tasks are analyzed. Possible options for working on environmental education through project activities are found a method of environmental orientation, as a prevention of maladaptation of children with health limitations.

*Keywords:* project activity, children with disabilities, environmental projects, school environmental association, social adaptation, social maladaptation, prevention of social maladaptation.

Никто не знает силы своих способностей, пока он не испытал их [2].

Современная школьная система образования – многоуровневый комплекс, целью которого является создание оптимальных условий для решения полного спектра не только образовательных, а также социальных и профориентационных задач. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» законодательно закреплено понятие инклюзивного образования как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и

индивидуальных возможностей» [4].

Введение инклюзивного образования в школе актуализирует перед педагогом и педагогическим сообществом в целом множество предметных и психологических задач. По основополагающему замыслу законодателя, основной задачей внедрения инклюзии в общеобразовательную школу, при этом, ее же преимуществом, является возможность социализации детей с ОВЗ. И напротив, это может стать серьезным вызовом для педагогической системы – возможна социальная дезадаптация обучающихся.

Социальная адаптация понимается нами как «процесс приспособления личности к существующим общественным отношениям, нормам, образцам, традициям общества, в котором живет и действует человек» [3]. В то же время психологи А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский подчеркивают, что «важным аспектом адаптации является принятие социальной роли» и, как следствие, социальная адаптация становится одним из «основных социально-психологических механизмов социализации личности» [3].

У ребёнка с особыми возможностями здоровья (далее, с ОВЗ) можно выделить ряд значительных проблем социализации, прежде всего: нарушение контакта с окружающим миром, сокращение социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми, недоступность прямого контакта с природой, ограничение познания культурных ценностей.

Как правило, дети с ОВЗ, пришедшие в школу, имеют ограниченное, а зачастую и неверное представление об окружающем мире, сниженный интерес к познанию нового. Одна из многочисленных задач, которая стоит перед педагогом - пробуждение в детях интереса к познанию через систему практической деятельности – открыть для детей возможности общения с природой, показать спектр многообразия природы, научить осознавать роль природы в жизни человека, побудить стремление заботиться об окружающем их мире.

Таким образом, выстраивание образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ – это разносторонний процесс поддержки и помощи в решении различного рода задач, возникающих в процессе обучения, а также социальной адаптации. Бесспорно, что сопровождение детей с ОВЗ в образовательной системе осуществляется единым коллективом специалистов: учителя- предметники, классный руководитель, педагог-психолог, логопед, дефектолог, тьютор. Специалистам важно выстроить работу так, чтобы в непрерывной последовательности сплетались образование и воспитание, чтобы доступная среда носила коррекционно-развивающий характер. Необходимо вовлекать детей с ОВЗ в различные виды деятельности.

Принимая в расчет вышеизложенные размышления, мы пришли к выводу, что технология проектной деятельности составляет наиболее перспективный метод для работы по профилактике дезадаптации детей с ОВЗ. Прежде всего, проектная деятельность связана с развивающим, личностно-ориентированным обучением, позволяя совмещать метапредметные аспекты для решения одной проблемы и применять их в практической деятельности, что, в результате формирует картину мира ребенка с ОВЗ, собирая, как мозаику позитивный социальный опыт. Во-вторых, технология проектной деятельности представляется незаурядным средством, обеспечивающим сотрудничество между детьми и взрослыми. В работе над определенным проектом выстраивается грамотное взаимодействие всех участников образовательного процесса: специалистов, детей, родителей.

В данной статье остановимся подробнее на использовании технологии экологических проектов, при реализации которых наиболее актуально и эффективно удовлетворяются потребности детей с ОВЗ. Данный вид проектной работы предоставляет ребенку возможность



воспроизводить ранее полученные знания, развивать коммуникативные навыки, что обеспечивает успешную адаптацию социуме.

В процессе школьного обучения основная роль экологического образования отводится предметам естественнонаучного цикла. Однако, отдельное место занимает дополнительное образование. Примером может служить школьное экологическое объединение. Участие в кружковом движении обеспечивает активную и, что немаловажно, деятельную позицию. Ребенок с ОВЗ осознает свое участие в преобразовании окружающей среды, которая непосредственно так же воздействует на него, а значит формирует фундамент профилактики социальной дезадаптации.

Ежегодно, в нашей школе, силами экологического кружка, реализуется уже ставший традиционным проект «Дармарка». Дети организуют акцию по сбору детских вещей, игрушек, книг. Все собранные проходят сортировку и совместно со школьными организаторами ученики проводят большой праздник, приуроченный к осенней ярмарке. Дети с ОВЗ становятся активными организаторами данного события.

Школьный двор преобразуется из года в год благодаря работе, организованной школьным экологическим объединением. Большой проект в 2022 году реализовался с участием детей с ОВЗ. Ребята в течении месяца проводили экологические акции по сбору ветоши, использованного и уже не пригодного пластика. Отметим, что в данной акции принимали участие все ученики школы. Организаторы (дети с ОВЗ) являлись непосредственным звеном взаимодействия между участниками акции (ученики, учителя, родители, жители сельского поселения). Под руководством руководителя и своих одноклассников-наставников дети с ОВЗ провели серию мастер классов по изготовлению искусственных камней, которые в дальнейшем стали украшением альпийской горки (также спроектированной и созданной учениками).



Рисунок 1 – Сюжет проведения мастер-класса «Искусственные камни»

Участие в экологическом объединении предоставляет детям широкий спектр реализации и раскрытие своего потенциала также и вне школы. В рамках реализации проекта «Дорога в школу» ученики ежегодно организуют и проводят большие субботники, привлекая к участию жителей поселка. Именно в таких проектах дети учатся взаимодействовать с социальной средой, контактируют с представителями власти и выстраивают траекторию своего жизненного маршрута.

Таким образом, включение ребенка с ОВЗ в инклюзивную образовательную среду – процесс многогранный. Каждый реализуемый проект – это вклад в формирование знаний естественно-научной направленности и экологической культуры, это расширение жизненного опыта, который формирует личность и формирует направления дальнейшего профессионального развития ребенка с ОВЗ.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Артемов, С. Д. Социальные проблемы адаптации / С. Д. Артемов. – М., 1990. – 180с.
2. Локк, Дж. Мысли о воспитании. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Дж. Локк. – М., 1981. – С. 163-195
3. Психология. Словарь / под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: По- литиздат, 1990. – 494 с.
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. No 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: [минобрнауки.рф/документы/2974](http://минобрнауки.рф/документы/2974) (Дата обращения: 2.11.2022)

УДК 371.92

*А. А. Карпова*  
*Научный руководитель – М. В. Овчинников*

### **СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассмотрена проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья на начальной ступени образования. Именно социализация является одной из приоритетных задач обучения детей с особыми образовательными потребностями. Внеурочная деятельность – это любая деятельность, кроме учебной. Особое внимание уделяется роли дополнительного образования, так как творческий процесс помогает реализовывать ребёнку свой внутренний потенциал, осознавать свою ценность, а также создаёт «ситуацию успеха».

*Ключевые слова:* социализация, младшие школьники, дети с ограниченными возможностями здоровья, дополнительное образование, внеурочная деятельность, особые образовательные потребности.

*А. А. Karpova*  
*Scientific director – M. V. Ovchinnikov*

### **SOCIALIZATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH SPECIAL NEEDS BY EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

*Abstract.* The article considers the problem of socialization of children with disabilities at the primary level of education. Socialization is one of the priority goals of teaching children with special educational needs. Extracurricular activities are any activity other than academic. Special attention is paid to the role of additional education, as the creative process helps the child realize his inner potential, realize his value, and also creates a «situation of success».

*Keywords:* socialization, primary schoolchildren, children with disabilities, additional education, extracurricular activities, special educational needs.

Проблема социальной интеграции людей ограниченными возможностями здоровья является крайне злободневной. Дети являются чувствительным пластом населения (в особенности дети, имеющие инвалидность). Задача нашего общества состоит в том, чтобы каждый мог чувствовать себя комфортно, был причастен к общественной жизни, способен к творческой самореализации и социально полезной деятельности.

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), внеурочная деятельность является неотъемлемой частью процесса обучения [11].

Данное исследование организовано как теоретический анализ научных публикаций специалистов, рассматривающих проблему социализации с точки зрения педагогики [1; 3; 4; 5], психологии [7; 8; 9], дефектологии [2; 6] и др.

Такой компонент образовательного процесса, как внеурочная деятельность, включает в себя следующие направления: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, интеллектуальное, общекультурное развитие личности [9].

Педагогу необходимо концентрироваться не только на знании методик преподавания отдельных дисциплин, но также на важности нравственного воспитания детей с особыми образовательными потребностями [10], создании комфортной и равной среды для всех участников образовательного процесса, что реализуемо посредством внеучебной деятельности, важность которой однозначно недооценена.

На основе теоретической базы, посвящённой рассмотрению данной проблемы, можно выделить следующие направления для работы [4; 5].

Познавательная деятельность, включающая развивающие занятия, групповое участие в исследовательских проектах, внешкольных акциях, привлечение детей к участию в волонтерской деятельности.

Различные экскурсии для классов начальной школы подкрепляют познавательный интерес, обогащают представления об окружающем мире [1].

Организация игровой деятельности на переменах и прогулках в группах продлённого дня, которые способствуют сплочению детского коллектива [3].

Творческая деятельность, совместная организация мероприятий с привлечением родителей (различные ярмарки, дополнительные занятия) [2; 5].

Спортивно-оздоровительная деятельность, организованная в форме командных соревнований, также способствует сплочению коллектива, культивирует положительный социальный опыт, а также развивает такие качества, как воля, ответственность, целеустремлённость [6].

Организация внеурочной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья представляет собой способ обогащения информационной, социокультурной, предметной среды, в которой растёт и развивается личность ребёнка. Творческая деятельность стимулирует познавательный интерес ребёнка, способствует приобретению ребёнком положительного социального опыта и разнообразных полезных знаний и умений.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баштырева, С. В. Воспитание и развитие духовно-нравственных качеств личности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья во внеурочное время / С. В. Баштырева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – №3. – С. 527-529.

2. Борщевская, Е. В. Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребенка» / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Психологическое благополучие современного человека: Мат.-лы Междунар. заочной научно-практич. конф. (11 апреля 2018 г.) / Отв. ред. С. А. Водяха. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2018. – Т. 2. – С. 119-123.
3. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова. – Текст : непосредственный. – М. : Астрель, 2008. – С. 113.
4. Буйлова, Л. Н. Технология разработки и оценки качества дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ: метод. пособие / Л. Н. Буйлова – Текст : непосредственный – М.: Пед. о-во России, 2015. – С. 270.
5. Григорьева, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов – Текст : непосредственный – М. : Просвещение, 2010. – 178 с.
6. Дружинина, Л. А. Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова, В. С. Цилицкий. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 227–230.
7. Зауторова, Э. В. Использование ситуации успеха в условиях дополнительного образования / Э. В. Зауторова – Текст : непосредственный // Формирование успешности ребенка – целевая функция дополнительного образования: матер. межрег. науч.-практ. конф. Кострома, 21 мая 2019 г. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-т, 2019. С. 51-54.
8. Коробинцева, М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития: учеб.-метод. пособие для высш. учеб. завед. / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 94 с.
9. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию юбилею факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, 2021. – С. 36-40.
10. Трошин, П. Л. Методы формирования нравственности у детей с ограниченными возможностями здоровья / П. Л. Трошин – Текст : непосредственный// Образование и воспитание. – 2016. – №2. – С. 54.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598). – Текст : электронный / <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598> (дата обращения 19.10. 2022).

## КОРРЕКЦИЯ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема коррекции заикания школьников с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде школы. Изложены идеи логопедической работы с заикающимися школьниками, которые состоят в коррекции их общего и речевого поведения и в обучении навыкам пользования самостоятельной речью различной сложности, начиная от ситуативной, с постепенным переходом к контекстной ее форме, без механических тренировок. Представлены техники, воздействующие на плавность речи ребенка с ОВЗ, а также алгоритм их использования, влияющий на эффективность их использования.

*Ключевые слова:* заикание, техники логопедической работы, речевое развитие, качество речи, плавность речи, интеллектуальное развитие.

L. P. Karpova

## CORRECTION OF SPEECH STUTTERING OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL CURRICULUM

*Abstract.* The article deals with the problem of correcting the stuttering of schoolchildren with disabilities in the educational environment of the school. The ideas of speech therapy work with stuttering schoolchildren are outlined, which consist in correcting their general and speech behavior and in teaching the skills to use independent speech of varying complexity, ranging from situational, with a gradual transition to its contextual form, without mechanical training. Techniques that affect the fluency of speech of a child with disabilities are presented, as well as an algorithm for their use that affects the effectiveness of their use.

*Keywords:* stuttering, speech therapy techniques, speech development, speech quality, speech fluency, intellectual development.

По современным мировым стандартам школьник должен обладать 16 видами знаний и умений (так определяет Всемирный экономический форум ВЭФ): это навыки работы в команде, лидерские качества, настойчивость, инициативность, любознательность, умение общаться и договариваться и др.

Мы, логопеды, можем способствовать интеллектуальному развитию заикающихся учеников с ОВЗ и их результативности в общеобразовательной среде школы. А развитие логически правильной, грамотной плавной речи и ведёт к созданию благоприятных условий для формирования и развития этих навыков.

Совершенствование системы инклюзивного образования направлено на решение важнейших задач, среди которых следует выделить – создание прочного фундамента для последующего обучения детей с ОВЗ.

Мы всегда обращаем внимание на тех, кто хорошо и выразительно говорит, отдаем им предпочтение. Это не случайно. Красноречие – сильный «козырь» в борьбе за место под солнцем. Особенно сейчас, при нашем стремительном темпе жизни, когда так много значит,

умение поддержать разговор, убедить, уговорить самых разных людей: от близких, любимых и совсем незнакомых.

И как тяжело этого добиться человеку, которому приходится преодолевать такое препятствие как заикание. Ребенок не может полноценно общаться со сверстниками, ему тяжело учиться. Вырастая, дети лишаются возможности заниматься любимым делом, работать там, где хотелось.

Заикание является одним из наиболее сложных и длительно протекающих речевых нарушений. Оно характеризуется расстройством темпа и плавности экспрессивной речи с преимущественным поражением её коммуникативной функции, отличается многообразными причинами возникновения, сложным симптомокомплексом и в ряде случаев невысокой эффективностью лечения.

По данным учёных, в последние годы намечается тенденция к увеличению числа детей с заиканием, причём по наблюдениям специалистов, число заикающихся школьников с ОВЗ составляет около 0,8 % от общего числа заикающихся школьников [1]. Десятилетиями идёт поиск путей и методов коррекции этого заболевания. Поэтому проблеме заикания можно считать одной из самых древних в истории развития учения о расстройствах речи. В то же время это и чрезвычайно сложная проблема [2].

Различное понимание его сущности обусловлено уровнем развития науки и позиций, с которых авторы подходили и подходят к изучению этого речевого расстройства. На сегодняшний день проблема заикания получила новое направление. Так в современных условиях развития общества важным является появление новых критериев – критериев качества жизни. Именно поэтому в Казахстане, в 2002 году, был принят закон «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями».

Современные методы лечения заикания, к сожалению, недостаточно эффективны, а профилактике заикания не уделяется должного внимания. Такая ситуация, настоятельно требует смены старых концепции и технологий устранения заикания. Именно поэтому проблема коррекции заикания детей не утратила своей актуальности и значимости. В наши дни психолого-педагогическое исследование становится одним из главных условий разработки и реализации коррекционно-педагогических программ.

Полученные результаты проведенного исследования каждого заикающегося ребенка с ОВЗ с являются отправной точкой в разработке индивидуального маршрута развития. Выбор методик преодоления заикания у детей зависит от типа учреждения, однако преодоления заикания у детей с особыми образовательными потребностями возможно и в образовательной среде школы.

О совершенствовании системы специального образования не говорить нельзя, если происходит модернизация всего образования, так как этого максимально требует современное общество, то и оптимизация начального образования входит в число приоритетных направлений.

Новая система требований и реальные результаты приводят к необходимости поиска новых форм и методов в системе обучения младших школьников с ОВЗ.

Коррекция речи заикающихся младших школьников с ОВЗ должна стать одной из составляющих успешного обучения образовательным областям таких детей.

Итак, что мы подразумеваем под коррекцией речи младшего школьника с ОВЗ и как это реализуется в образовательной среде школы, в учебно-воспитательном процессе

начального звена?

Сформировать у учеников важнейшее средство – навык саморегуляции, устранить возникающую невротическую переработку имеющегося дефекта, ведущую к возникновению «порочной спирали» – когда эмоциональная реакция на речевые затруднения ведёт к их усилению [3]. И как следствие – становление их уверенными личностями с развитым лексиконом.

Обычно учащийся занимается с логопедом 30-40 минут в группе или на индивидуальных занятиях. Таким образом, каждый заикающийся ребёнок говорит, пользуясь новыми речевыми установками и правилами 1,5-2 часа в неделю. Предполагается что ученик, получая знания от логопеда должен работать над речью самостоятельно, постепенно закрепляя навык. Но дети с ОВЗ часто не обладают саморегуляцией, они пассивны и ищут такие приёмы, чтобы запинки устранились без их собственных усилий. Поэтому и нужна тесная взаимосвязь речевого материала логопедических занятий с содержанием школьной программы. Только

Из числа современных подходов, используемых разными системами среднего образования, наиболее популярными и получившими высокое мировое признание, является подход, основанный на компетентностном образовании. Суть которого заключается в создании таких условий, когда развитие становится главной стратегией, как для педагога, так и способов деятельности и методов коррекции. Поэтому и требуется иная общеобразовательная среда – коррекционно-развивающее занятие, на котором создаются ситуации для усвоения новых речевых навыков.

Согласно этой теории, учитель-логопед организует занятия так, чтобы ученику была предоставлена возможность продемонстрировать свои знания по изучаемой теме, подвергнуть сомнению определённые предположения, скорректировать убеждения и сформировать новое понимание. А это невозможно сделать без чистой от заикания речи, а тем более, если ребёнок имеет еще и задержку психического развития или другое нарушение, приводящее к особым потребностям в обучении.

Метод общеобразовательной среды в школьной программе не требует запоминания ребёнком фраз и текстов, он моделирует свои высказывания самостоятельно, реализуя индивидуальную программу коррекции речи.

Как показывает опыт, коррекция заикания начинается с:

1. Торможения патологических речедвигательных стереотипов.
2. Регуляции эмоционального состояния.
3. Формирования речевого дыхания.
4. Развития координации и ритмизации движений.
5. Развития навыков рациональной голосоподачи и голосоведенья.
6. Развития просодической стороны речи.
7. Развития планирующей функции речи.

С помощью этих техник ребёнок познаёт себя, это и воздействует на плавность речи. Но это не должно протекать стихийно, необходимо логопедическое и психолого-педагогическое сопровождение, так как без руководства со стороны закрепление новых навыков будет поверхностным, а следовательно, неполноценным.

Реализация содержания логопедических занятий интегрирует предметы в единую систему образовательного пространства. Иначе можно сказать учащиеся погружаются в определённую тему и используя различного рода упражнения, способствующие:

упорядочению темпа, ритма, и плавности речи; расширению и уточнению словарного состава и запаса представлений и понятий; овладению грамматическим строем речи, приращивают собственный опыт.

Особые возможности изменения и развития устной речи заикающегося ребёнка ОВЗ видим в использовании определённой последовательности техник:

1. Речь. Техника простейшей самостоятельной ситуативной речи. Интонационная выразительность речи.
2. Слово. Техника более сложной самостоятельной ситуативной речью. Логическое ударение.
3. Предложение и словосочетание. Техника самостоятельного составление фраз разной сложности.
4. Текст. пересказ прочитанного текста.
5. Культура общения. Практика разговорной речи.

Логопедическая работа с заикающимися школьниками состоит в коррекции их общего и речевого поведения и в обучении навыкам пользования самостоятельной речью различной сложности, начиная от ситуативной, с постепенным переходом к контекстной ее форме, без механических тренировок [4].

На логопедическом пункте, в общеобразовательной школе, для заикающихся детей обеспечивается общественное воспитание, включающее воздействие на речь, моторное, умственное, нравственное и эстетическое развитие с учетом их возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей.

В школе заикающиеся дети с ОВЗ развиваются в обществе сверстников, что создает благоприятные условия для перевоспитания навыков пользования самостоятельной речью, воспитания личности в целом и для овладения знаниями и умениями в процессе изучения школьной программы.

Коррекция речи, воспитание и обучение заикающихся детей осуществляется совместными усилиями логопеда и учителя в процессе прохождения программного материала.

Исследование показало, что в ходе системного использования на занятиях по коррекции плавности речи в образовательной среде школы устная речь школьников изменилась и они смогли повысить свою результативность в обучении.

Данная система коррекции доказала эффективность обучения младших школьников, способствовала формированию и развитию грамотной, свободной от заикания речи. Школьники смогли участвовать во всех видах деятельности, в которых используется чтение, письмо и счёт; и на других школьных предметах: русский язык, математика, познание мира.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белиловская, М. В. Коррекция заикания в США Логопед. – 2005. – № 6. – с. 112-115.
2. Гуровец, Г. В. Детская невропатология. Естественно-научные основы специальной дошкольной психологии и педагогики: учебное пособие для студентов средних специальных учебных заведений / Г. В. Гуровец; под ред. проф. В. И. Селивёрстова. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
3. Селиверстов, В. И. Заикание у детей: психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 208 с.
4. Шкловский, В. М. Заикание / В. М. Шкловский. – М., 1994. – 248 с.



## К ВОПРОСУ О ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СИТУАЦИИ БИЛИНГВИЗМА

*Аннотация.* В статье анализируются возможности школьной адаптации учащихся с билингвизмом в условиях инклюзивного образования, представлен анализ проведенного изучения анкет для родителей учащихся с билингвизмом.

*Ключевые слова:* билингвизм, школьная адаптация, семейное воспитание.

Е. А. Karpushkina

## TO THE QUESTION OF SCHOOL ADAPTATION OF CHILDREN BROUGHT UP IN A SITUATION OF BILINGUALISM

*Abstract.* The article analyzes the possibilities of school adaptation of bilingual students in the conditions of inclusive education, presents an analysis of the study of the questionnaire for parents of bilingual students.

*Keywords:* bilingualism, school adaptation, family education.

Закрепленное законом «Об образовании в Российской Федерации» право на получение образования обеспечивает гарантиями и детей, воспитывающихся в ситуации семейного билингвизма, независимо от национальности, языка, религиозной принадлежности. На настоящий момент не только в образовательных организациях крупных городов увеличивается число детей, воспитывающихся в ситуации билингвизма, недостаточно владеющих русским языком, растет число школ и классов, в которых 10-15 % таких учащихся.

Школьники с билингвизмом представляет собой неоднородную группу по своему языковому и социокультурному уровню, в которую входят дети не только с практически полным незнанием русского языка, но и те, кто недостаточно владеет языком, начав говорить на русском языке в дошкольном возрасте. Способность использовать две языковые системы – понимать и говорить на них – понимается как билингвизм или двуязычие. В связи с изменившимися социальными условиями все чаще стал использоваться еще один термин – «инофоны». Это дети, говорящие только на своём родном языке, однако без специальной подготовки такие дети не смогут обучаться в школе, где преподаётся русский язык. Как правило, это дети из семей мигрантов, которые недавно приехали из другой страны в Россию, а также дети, которые воспитывались в иноязычной семье.

Говоря о билингвах и инофонах в системе образования, нельзя не поднять вопрос не только о социальной адаптации, а также о необходимости проводить работу по профилактике школьной дезадаптации. На наш взгляд, организация инклюзивного образовательного пространства, нацеленного на обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и экономического статуса родителей, психических и физических возможностей, позволяет решить многие сложные

вопросы школьной дезадаптации изучаемой категории учащихся.

Проблема школьной адаптации в инклюзивной образовательной практике может быть решена при комплексном подходе, когда привлекаются не только специалисты службы психолого-педагогического сопровождения, но и родители детей, а также оказывается помощь в нормализации детско-родительских отношений.

С раннего детства институтами социализации и адаптации являются семья и детские дошкольные учреждения. В школьном возрасте социализация и адаптация ребёнка происходит через усвоение общешкольных умений и навыков, а также через усвоение общественных ценностей.

Этнокультурные условия определяют особенности воспитания каждого народа. У каждого народа свой менталитет, он проявляется в межличностных отношениях, а также в специфике национального воспитания. Можно отметить влияние этнических общин на социализацию и адаптацию личности [1].

Школьная адаптация учащихся, воспитывающихся в ситуации билингвизма, будет эффективной при учете национальной специфики, знании и учете этих знаний в образовательном и коррекционно-развивающем процессе. Нами была разработана анкета «Национальная культура и традиции», направленная на изучение микросоциальной среды, в которой воспитывается ребенок. Анкета была предложена учащимся с целью выяснения, знают ли они песни, сказки, стихотворения, пословицы и поговорки своего народа, а также блюда национальной кухни и т.д. Именно в семье закладываются национальные традиции, толерантное отношение к представителям других наций и народностей. Восприятие окружающего мира и восприятие другой культуры происходит через соотнесение своей родной культуры, национальных и религиозных традиций.

Е. А. Екжанова и Г. Л. Сбитнева [2] предлагают классификацию социально уязвимых категорий семей, учитывающую специфику их социального состава, в неё входят семьи с низким уровнем владения русским языком. Анализ полученных при анкетировании данных позволил к такой категории семей отнести семьи таджикских, узбекских, вьетнамских школьников. Родители учащихся недостаточно хорошо понимают русский язык, говорят на нём и читают, при этом их социальный и образовательный статус низок. Они чаще всего работают в сфере обслуживания и в производственной сфере, что не требует наличия высокой квалификации и хорошего знания русского языка. Дети из этих семей показали наиболее низкие результаты по речевым и неречевым пробам, именно эти учащиеся испытывают трудности в школьной и социальной адаптации.

Деятельность по воспитанию детей является важной разновидностью языкового поведения людей, так как именно семья оказывает решающее воздействие на процесс приобщения личности к системе социальных связей, семья формирует и закрепляет определённые стереотипы языкового поведения будущих поколений.

Дети из семей, в которых родители в достаточной степени владеют русским языком (анализ анкет для учителя и родителей, бесед с детьми), показали лучшие результаты при обследовании, эти семьи в экономическом и социальном плане относятся к категории благополучных. Наличие высшего образования хотя бы у одного из родителей в изучаемой нами группе показало, что дети таких родителей начинают учить русский язык до школы, а чаще с 2-4 лет, в некоторых случаях одновременно с изучением родного языка. Придя в школу с хорошим знанием русского языка, если это не национальная школа, дети, воспитывающиеся в ситуации билингвизма, успешнее адаптируются к школьной жизни, что обусловлено

знанием языка, являющимся значимым средством коммуникации. Обучение же на неродном, а в ряде случаев на незнакомом для детей языке нередко вызывает трудности в процессе адаптации и сказывается на развитии личности в целом.

При заключительном анализе мы различали семьи, долгое или постоянное время проживающие в регионе, и семьи, недавно приехавшие в город из других стран. В первом случае, отмечаются трудности в использовании русского языка при специальном обследовании; во втором – можно говорить о плохом знании русского языка и, следовательно, о значительных трудностях в общении и учебной деятельности. Вероятно, что во втором случае более корректно говорить не о билингвизме, а об овладении вторым языком – термин, означающий либо овладение иностранным языком, либо вынужденное стихийное овладение иным языком. При этом, длительное время проживания и значительные сложности в использовании русского языка в детском возрасте, несомненно, будут являться диагностическим признаком, свидетельствующим о недоразвитии языковой системы. Проведенное нами исследование доказывает, что образовательный, социальный, экономический статус двуязычных семей также необходимо учитывать при составлении диагностических карт и программ для службы сопровождения на весь период работы.

Привлечение к работе родителей, использование русской речи в повседневной жизни, во всех видах деятельности и режимных моментах образовательного учреждения позволит повысить эффективность школьной и социальной адаптации. Резервы для обучения русскому языку детей-билингвов, их культурно-языковая адаптация в государственном образовательном учреждении: возможности дополнительного образования, кружковая работа, система специальных коррекционных занятий по русскому языку, использование информационных технологий, использование возможностей образовательной среды, проектных технологий и пр. Все это будет способствовать, в том числе, и школьной и социальной адаптации детей с билингвизмом. Таким образом, примером инклюзивной практики по работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья, воспитывающимися в ситуации билингвизма, может служить опыт школьной адаптации через работу с семьей, учет национальных, культурных традиций, уважительное отношение к национальным традициям.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Василькова, Т. А. Социальная педагогика: учебное пособие / Т. А. Василькова, Ю. В. Василькова. – М.: КНОРУС, 2010. – 240 с.
2. Екжанова, Е. А. Системный подход в организации работы с социально уязвимыми категориями семей / Е. А. Екжанова, Г. Л. Сбитнева // Реабилитация в контексте психолого-педагогических технологий: сборник научно-методических материалов, посвященных 10-летию Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево». Избранное. – М.: Крылья, 2011. – С. 336-340.

## СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

*Аннотация.* В данной статье рассмотрен вопрос инклюзивного образования детей дошкольного возраста с нарушением слуха с целью продвижения идей и принципов инклюзивного образования в России в рамках работы международной научно-практической конференции «Стратегии современной инклюзии: инновационный путь развития как ответ на вызовы нового времени» (2022 год)

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, дети с нарушением слуха.

М. V. Kedrova

## CREATING CONDITIONS FOR INCLUSIVE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

*Abstract.* This article discusses the issue of inclusive education of preschool children with hearing impairment in order to promote the ideas and principles of inclusive education in Russia within the framework of the international scientific and practical conference "strategies of modern inclusion: an innovative way of development as a response to the challenges of modern times", 2022

*Keywords:* inclusive education, children with hearing impairment.

Ребенок дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования нуждается в необходимости создания ряда условий для его полноценного развития. Инклюзия доступна слабослышащим детям I, II степени, детям с кохлеарным имплантом. При этом у детей не должно быть сопутствующих нарушений.

Выделяют три основные категории детей с нарушениями слуха: глухие, слабослышащие (тугоухие) и позднооглохшие [1].

**Глухие дети** имеют глубокие двусторонние нарушения слуха, которые могут быть наследственными, врожденными или приобретенными в раннем детстве - до овладения речью. Они не воспринимают громкость речи и без специальной (корректирующей) подготовки устная речь не развивается. Использование слухового аппарата или кохлеарного имплантата является необходимым условием для развития речи. Однако даже при использовании слуховых аппаратов или имплантатов они испытывают трудности в восприятии и понимании речи других людей.

**У слабослышащих детей** отмечено нарушение слуха разных степеней (легкое, умеренное, значительное и тяжелое), т. е. возможности восприятия речи ограничены от незначительных трудностей в понимании шепотной речи до полной непонятности разговорной громкости. Они могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать словарный запас и овладевать устной речью. Однако эти дети достигают наилучшего результата в процессе специально организованного, коррекционного и развивающего обучения. Необходимость и порядок использования слуховых аппаратов определяют специалисты (аудиолог и аудиопедагог).

**Позднооглохшие** – это дети, которые потеряли слух из-за какой-либо болезни или травмы после того, как они овладели речью, то есть в двух-трехлетнем и более позднем возрасте. Потеря слуха может быть различной - полная, близкая к глухоте или наблюдаемая у слабослышащих людей. Основная задача - сохранить свою речь и развивать ее дальше.

**Нарушение слуха неизбежно приводит к различным особенностям развития познавательной сферы:** зрительное восприятие имеет меньший объем, замедленный темп, отличается неточностью; внимание характеризуется трудностями распределения, переключения; образная память развита лучше, чем словесная; мыслительные операции анализа преобладают над синтезом. Все это необходимо знать и учитывать педагогам, которые работают с ребенком с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования [2].

Инклюзивное обучение обеспечивает детям с нарушенным слухом равные права и возможности в получении образовательных услуг и, вместе с тем, предусматривает специальную педагогическую помощь в соответствии с их возможностями. С ребенком должен дополнительно проводить занятия дефектолог, психолог, логопед.

Условия, выполнение которых необходимо для посещения ребенком с нарушением слуха общеразвивающей группы детского сада:

- заключение ПМПк о готовности ребёнка к посещению общеобразовательной группы детского сада;
- своевременное консультирование педагогов и родителей по вопросам обучения и воспитания ребенка с нарушением слуха;
- создание оптимальных условий для выявления и реализации его особых образовательных потребностей.

Воспитатель, работающий с ребёнком с нарушением слуха в общеобразовательной группе детского сада или в логопедической группе должен [2]:

- не поворачиваться спиной к ребёнку;
- чётко задавать вопросы, обращаясь к ребёнку;
- проверять рабочее состояние слуховых аппаратов;
- разрешать детям оборачиваться, чтобы видеть лицо говорящего человека;
- широко применять наглядность в целях более полного и глубокого осмысления материала.

Целесообразно организовывать коллективные формы игровой и практической деятельности, которые позволят ребенку с нарушениями слуха быть успешным наравне с нормально развивающимися сверстниками и преодолеть возникающие у него на первых этапах обучения коммуникативные трудности [2].

Комплексная система психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением слуха в общеобразовательном учреждении обеспечивает позитивное развитие личности, более полную реализацию своих способностей. Работа с дошкольниками с нарушениями слуха включает в себя ряд направлений, которые взаимосвязаны между собой: формирование правильного звукопроизношения, уточнение артикуляции звуков, развитие речевого дыхания, фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза слов, фонематических представлений; развитие слогового анализа и синтеза, расширение и обогащение активного словаря.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Боскис, Р. М. Педагогическая классификация детей с недостатками слуха / Р. М. Боскис // Специальная школа. – 963. – № 4.
2. Королева, И. В. Помощь детям с нарушением слуха : руководство для родителей и специалистов / И. В. Королева. – СПб. : КАРО, 2014. – 304 с.

УДК 373.1+376.7

*Н. Ю. Кийкова*

### **СОГЛАСОВАНИЕ ИНТЕГРАЦИОННОГО СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ПРАКТИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОПЕРЕЖАЮЩИХ РЕСУРСОВ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ**

*Аннотация.* В качестве опережающих ресурсов организации, поддержки и развития управленческих, образовательных, научно-методических оснований совместной деятельности детей и взрослых разного возраста рассмотрены возможности интеграции организационно-методических контекстов, формирующих систему научно-практических знаний посредством современного учебника и педагогических контекстов, индивидуализирующих и дополняющих содержание образования посредством цифровой среды; представлены этапы проектирования интеграционного содержания образования детей и подростков, примеры организационно-восстановительных, культурно-просветительских, предпрофессиональных проектных практик.

*Ключевые слова:* образовательная организация, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, научная система знаний, научно-предметное содержание образования, социально-культурная практика, цифровая среда, практика совместной деятельности.

*N. Yu. Kikova*

### **COORDINATION OF INTEGRATION CONTENT OF SOCIO-CULTURAL PRACTICE OF INTERACTION OF STUDENTS IN CONDITIONS OF PRESENTATION OF ADVANCED RESOURCES OF DIGITAL ENVIRONMENT**

*Abstract.* As the leading resources of the organization, support and development of managerial, educational, scientific and methodological foundations for the joint activities of children and adults of different ages, the possibilities of integrating organizational and methodological contexts that form a system of scientific and practical knowledge through a modern textbook and pedagogical contexts that individualize and complement the content of education through a digital environment are considered; presents the stages of designing the integration content of education of children and adolescents, examples of organizational and restoration, cultural and educational, pre-professional design practices

*Keywords:* educational organization, student with disabilities, scientific system of knowledge, scientific and subject content of education, social and cultural practice, digital environment, practice

of joint activity

Практика поиска опережающих ресурсов организации, поддержки и развития управленческих, образовательных, научно-методических оснований совместной деятельности детей и взрослых разного возраста определяет необходимость конкретизации интеграционного содержания обучения, воспитания и развития обучающихся в зависимости от доступности современных средств телекоммуникационных, информационно-образовательных и социально-культурных технологий. Министерство просвещения в качестве информационно-образовательных ресурсов рекомендует использование федеральных и региональных образовательных онлайн-платформ, доступных для школьников, студентов, учителей, родителей [1]. Образовательные каналы и ресурсы, поддерживающие организацию системы дистанционного обучения в форме интерактивных уроков и курсов разного уровня сложности для школьников начальных классов предлагают примеры современных диагностических методик, формирующих навыки самоконтроля, планирования и самооценки предметных, личностных и метапредметных результатов. Институтом коррекционной педагогики Российской Академии образования подготовлены методические рекомендации по вопросам дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, разработки, видео уроки и фрагменты для специалистов, родителей и педагогических работников [2].

Многообразие содержания, форм, способов представления информации в цифровой среде позволяет систематизировать практику проектирования разнообразных видов деятельности в достижении соответствующих планируемых результатов по изучению научно-предметного содержания образования. Общие цели и различные мотивы допускают интеграцию индивидуальных усилий в условиях распределения обязанностей и выбора видов деятельности, направленных на выработку и систематизацию объективных знаний о действительности. Таким образом, ведущим опережающим ресурсом развития детей станет область научно-предметной деятельности. Общие цели и мотивы детей, подростков, взрослых открывают возможности практической реализации общечеловеческих и духовных ценностей, формируя практику приобщения к области социально-культурной деятельности. Разные цели при общих мотивах располагают к укреплению практики сотрудничества между разными людьми как целенаправленной, согласованной и ценностно значимой для субъектов совместной деятельности, приводящей к достижению общих целей и результатов.

Повышение адаптационных возможностей детей и подростков посредством формирования «индивидуальных» качеств, компенсирующих недостаточность сформированности предметных результатов: оригинальность, возвышенность, немыслимость, значительность, с одной стороны, укрепляется практикой проектирования педагогом основных целей и задач научно-предметного содержания образования, а с другой стороны, требует выбора организационно-методических контекстов, формирующих систему знаний, совместный опыт взаимодействия обучающихся с другими людьми. Поэтому содержание образования предполагает решение образовательных задач, поддерживающих практику формирования личностных результатов образования, средствами дополнения социокультурной и образовательной среды с учетом общих и особых потребностей обучающихся; формирования адекватного отношения к охране здоровья человека, проявляющегося особенно; согласования содержания социально значимого образования в актуальных духовно-нравственных и социокультурных примерах современных

образовательных отношений [3].

Содержание интеграции научно-предметного содержания образования и практики разнообразных видов деятельности, планируемых в качестве дополнительных образовательных средств, используемых вне образовательной организации с целью повышения адаптационных возможностей детей и подростков представлено в таблице 1. Представленные в литературе организационно-методические контексты формируют систему научно-практических знаний детей и подростков посредством современного учебника, а педагогические контексты индивидуализируют и дополняют содержание образования посредством материалов цифровой среды. Планируемая опережающая практика повышения адаптационных возможностей детей и подростков позволяет формировать значимые результаты, улучшающие учебное конструктивное общение и сотрудничество.

Интеграция научно-предметного содержания образования и практики целеполагающего выбора опережающих ресурсов цифровой среды в сфере культурных отношений формирует логичность высказываний, адекватность речевых высказываний. Интеграция научно-предметного содержания образования и практики целеполагающего выбора опережающих ресурсов цифровой среды в сфере науки укрепляет навыки быстрого включения в ситуацию общения, умение поддерживать конструктивный диалог, эмоциональную глубину практики достижения истины, закономерности выводов [5; 6].

Проектирование интеграционного содержания образования детей и подростков основано на последовательности этапов:

- выбор научно-популярной темы и определение значимого контекста научно-предметного сопровождения (когнитивный профиль, физическо-волевой, этнокультурный, эколого-инновационный профиль);
- совместное преобразование содержания образования с учетом ведущих возможностей восприятия, учебной мотивации и ориентировочных основ учебной деятельности по значимому в личностной перспективе развитию предмету художественно-эстетической направленности, эмоционально-образной направленности, историко-культурологической направленности, естественно-прикладной направленности;
- представление индивидуальных результатов совместной деятельности по дополнению содержания образования в пространственно-временной перспективе, с указанием причинно-следственных связей и обобщающих выводов.

В качестве форм и этапов проектирования практики совместной деятельности целесообразно планирование организационно-восстановительных проектных практик «Спортивная тренировка»; культурно-просветительских «Подготовка домашнего задания в библиотечном центре школы»; предпрофессиональных «Выпуск научно-популярной телепередачи», позволяющих формировать навыки деятельности по использованию доступного для личностного развития содержания образования.



Таблица 1 – Интеграция научно-предметного содержания образования и практики разнообразных видов деятельности вне образовательной организации как ресурс повышения адаптационных возможностей

Научно-предметное содержание образования	Практика разнообразных видов деятельности	Ресурсы повышения адаптационных возможностей	Планируемые результаты конструктивного общения и сотрудничества	Организационно-методические контексты, формирующие систему научно-практических знаний посредством современного учебника	Педагогические контексты, индивидуализирующие и дополняющие содержание образования посредством цифровой среды
Общие цели, различные мотивы (распределение обязанностей, интеграция индивидуальных усилий)	Выполняемые ребенком социальные роли и занимаемые им позиции в коллективной деятельности	Наука	Быстрое включение в ситуацию общения	Частость использования системы понятий и взаимосвязей между ними в учебном материале	Конкретизация использования в связи с ведущим контекстом сопровождения (когнитивный, психический, физический, этнокультурный, экологический) системы ценностно-значимых межпредметных понятий и связей между ними
			Естественность и адаптивность поведения Заинтересованность в собеседнике	Смысловое соответствие используемой системы понятий и взаимосвязей между ними словарному толкованию	Использование энциклопедической, справочной, дополнительной литературы
			Умение поддерживать конструктивный диалог	Обоснованность «дизайна» (художественно-эстетического, эмоционально-образного, историко-культурологического) учебного материала	Развитие культуры восприятия, изучения и преобразования содержания образования
			Эмоциональная глубина контактов	Логическая состоятельность учебного материала	Развитие навыков использования аргументативных схем и причинно-следственных конструкций
Научно-предметное содержание образования	Практика разнообразных видов деятельности	Ресурсы повышения адаптационных возможностей	Планируемые результаты конструктивного общения и сотрудничества	Организационно-методические контексты, формирующие систему научно-практических знаний посредством современного учебника	Педагогические контексты, индивидуализирующие и дополняющие содержание образования посредством цифровой среды

Окончание таблицы 1

Общие цели и мотивы детей и подростков, взрослых	Творческая, природоохранная, трудовая, информационная деятельность	Культура	Логичность Обращения-высказывания Обращения-вопросы Адаптивная речь	Уровень речевой и диалогической обеспеченности процесса применения системы понятий и взаимосвязей между ними в учебном материале	Формирование специальных мыслительных операций на основе ценностно-значимых межпредметных понятий и связей между ними
			Широта, вариативность побуждений к высказыванию Укрепление взаимопонимания	Наличие в учебных текстах центральных смыслов, отражающих связи между основными понятиями	Формирование диалоговой культуры познавательно-практического общения в условиях применения результатов использования цифровой образовательной среды
			Содержательность речевых контактов Планирование продолжения общения	Соответствие смыслов, содержащихся в учебнике, особенностям культуры языкового взаимодействия людей, пребывающих в определенной культурно-исторической ситуации [4]	Проектирование практики нравственных действий и усилий как творческого действия, опирающегося на интегрированное знание Обеспеченность и дополняемость единого информационно-образовательного пространства
Разные цели, общие мотивы	Формы и методы совместной деятельности	Сотрудничество	Поддержка инициативности другого человека, дополняющей развитие общей культуры личности	Представление индивидуальных результатов совместной деятельности по дополнению содержания образования в пространственно-временной перспективе, с указанием причинно-следственных связей и обобщающих выводов	Формирование регулятивных умений обучающихся в условиях избыточного во временной, но неточного в пространственной перспективе содержания образования

Примерами наглядных, демонстрационных материалов, подготовленных с использованием материалов информационных ресурсов, могут быть: программа спортивной тренировки, рекомендации о восстановлении умственной работоспособности, подведение общих результатов (с помощью флажков, исполнением одной из парадных песен, вручением памятных эмблем, грамот), подготовкой выставки дополнительной литературы, таблиц, схем, диаграмм, рисунков, пословиц о чтении, выполнении иллюстраций к произведениям литературы, комментариев к главным вопросам о прочитанном, подготовкой совместных с родителями, отзывами о прочитанном произведении, примерами диалогового общения, демонстрирующими опыт открытия, изобретения, создания нового. Общие материалы представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Ведущие формы совместной деятельности детей и подростков по достижению личностных результатов образования

Формы и этапы проектирования практики совместной деятельности	Организационно-восстановительная проектная практика «Спортивная тренировка»	Культурно-просветительская проектная практика «Выполнение индивидуального домашнего задания в библиотечно-информационном центре»	Предпрофессиональная проектная практика «Выпуск научно-популярной телепередачи»
Основные роли диалогового общения (индивидуальные задачи развития)	Тренер (родители или старшие по возрасту ученики) и ученики на уроке физической культуры	Библиотекарь-консультант (педагог-психолог, одноклассник) и ученики	Ведущий-теоретик, ведущий-практик и участники встречи
Содержание диалогового общения	Доступность, выразительность, разнообразие	Избыточность, неточность, приемлемость	Сопоставимость, понятность, диалогичность, практичность
Наглядные, демонстрационные материалы (визуальные, аудио, видеоматериалы)	Программа спортивной тренировки Рекомендации о восстановлении умственной работоспособности Подведение общих результатов (флажками, исполнением одной из парадных песен, вручением памятных эмблем, грамот)	Подготовка выставки дополнительной литературы, таблиц, схем, диаграмм, рисунков, пословиц о чтении Выполнение иллюстраций к произведениям литературы Комментарии к главным вопросам о прочитанном Отзывы родителей, близких, известных людей о прочитанном произведении	Предметы, демонстрирующие особенности изучаемого процесса, явления Примеры диалогового общения, демонстрирующего опыт открытия, изобретения, создания нового
Основные выводы, развивающие регулятивные умения обучающихся	Контактность, адаптивность межличностных отношений	Необыкновенность, значительность индивидуализации образования	Надежность, безопасность, обоснованность научной системы знаний и мире

Совокупность организационно-восстановительных, культурно-просветительских, предпрофессиональных проектных практик, планируемых в условиях применения материалов цифровой среды, средствами совместной деятельности детей и подростков по достижению личностных результатов образования создает основы формирования обоснованной научной системы знаний о мире, законах и закономерностях развития общественных отношений и результатах участия каждого человека в достижении общего благополучия.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Методические материалы Министерство просвещения Российской Федерации. – Электронный ресурс: <https://edu.gov.ru/distance>. Дата обращения: 01.11.2022 г.
2. Научно-методические разработки Института коррекционной педагогики. – Электронный ресурс: <https://ikp-rao.ru/distancionnoe-obuchenie-detej-s-ovz>. Дата обращения: 01.11.2022 г.
3. Архипова Н. И., Шкаренков П. П., Маколов В. И. Роль гуманитарных наук в формировании модели опережающего образования // Вестник РГГУ: Серия «Экономика. Управление. Право». – 2021. – № 4
4. Куровская, Ю.Г. Языковая картина мира в современном учебнике : когнитивно-лингвистический подход к изучению. Автореф. дис. док. пед. наук. – Москва. – 2017. – 49 с.
5. Уварова, О. Н. Проблемы и перспективы инклюзивного образования в педагогической практике. В сборнике Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Международная научно-практическая конференция. – 2016. – С. 95-97.
6. Ирусланова, Р. А. Психолого-педагогическое освещение: понятие культуры, чтения, ее уровни // Цифровая наука. – 2021. – № 1. – С. 158-164.

УДК 376.37

*С. А. Кильдюшова*

### **ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлены особенности построения коррекционной работы, направленной на развитие эмоционально-волевой сферы младших школьников с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* коррекционная работа, дети с общим недоразвитием речи, эмоционально-волевая сфера, инклюзивное образование.

*S. A. Kildyushova*

### **FEATURES OF CORRECTION OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF**

## YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN INCLUSIVE EDUCATION

*Abstract.* The article presents the features of the construction of correctional work aimed at the development of the emotional and volitional sphere of younger schoolchildren with general speech underdevelopment in inclusive education.

*Keywords:* correctional work, children with general speech underdevelopment, emotional and volitional sphere, inclusive education.

Проблема развития и воспитания эмоционально благополучной личности является одной из приоритетных задач, стоящей перед социальными институтами школы и семьи. В настоящее время отмечается значительное увеличение количества детей с речевыми нарушениями. Особую группу составляют дети с общим недоразвитием речи.

У детей с общим недоразвитием речи часто страдает эмоционально-волевая сфера: дети осознают свои нарушения, поэтому у них появляется негативное отношение к речевому общению, иногда аффективные реакции на непонимание словесных инструкций или невозможность высказать свои пожелания, а также: выраженный негативизм, агрессивность, конфликтность, повышенная впечатлительность, повышенная обидчивость, ранимость. На момент поступления в школу, дети с общим недоразвитием речи, как и все, пытаются взаимодействовать с коллективом, занять определенную социальную ступень, но в силу особенностей развития могут быть не поняты, не приняты коллективом. В дальнейшем у детей может отмечаться агрессия, направленная не только на сверстников, но и на учителя. Интерес к познавательной деятельности значительно падает, а вместе с этим и успеваемость. Может возникать чувство тревоги, общий эмоциональный фон снижается [3].

Как указывает С. А. Лобина, с каждым годом количество детей с речевыми нарушениями в общеобразовательных школах растет, и они испытывают значительные трудности в обучении. У детей с общим недоразвитием речи отмечается скудный речевой запас, некоторые из детей почти совсем не разговаривают, вследствие чего их контакты с окружением оказываются ограниченными. Эти дети понимают речь, которая обращена к ним, но не способны ответить в вербальной форме на обращение. В коллективе положение детей с нарушениями речи является сложным, они не могут полноценно участвовать в совместных играх с другими детьми, активно общаться [1].

Е. С. Тихонова в своих исследованиях отмечает, что эмоциональная сфера учащихся с общим недоразвитием речи характеризуется повышенной тревожностью, повышенным напряжением, сниженным общим эмоциональным фоном [2].

Т. Б. Филичева указывает, что младшие школьники с общим недоразвитием речи имеют низкую работоспособность, скованны и чаще подвержены стрессу. Они испытывают затруднения при включении в учебную деятельность, у них снижен самоконтроль. Дети недостаточно проявляют инициативу в учебной деятельности. У учащихся с общим недоразвитием речи нарушены все стороны процесса общения: коммуникативная, интерактивная, перцептивная. Отмечается фиксированность детей на наличии речевого дефекта, что в свою очередь влияет на взаимоотношения в социуме [3].

С целью исследования особенностей эмоционально-волевой сферы младших школьников с общим недоразвитием речи был организован и проведен констатирующий эксперимент. Нами были использованы следующие методики: Рисуночный тест «Дом. Дерево.

Человек», методика «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго, цветовой тест Люшера.

На основании результатов констатирующего эксперимента нами было выявлено, что у большинства младших школьников с общим недоразвитием речи ярко выраженная тревожность, высокая степень психоэмоционального напряжения, недостаточная способность к анализу и определению эмоционального состояния другого человека, а также трудности в передаче эмоций с помощью мимики. У учащихся недостаточно сформированы социальные навыки.

На основании полученных в рамках констатирующего эксперимента данных, была выявлена необходимость в построении коррекционной работы. Участие в коррекционной работе необходимо принимать не только педагогу-психологу, но и учителю-логопеду, классному руководителю для комплексного сопровождения учащихся. Коррекционная работа направлена на ознакомление с эмоциональными состояниями (эмоциями), развитие волевых качеств, способствование снижению уровня тревожности, обучения навыкам самоконтроля. Занятия могут организовываться на первых этапах индивидуально, после чего необходимо включать в коррекционную работу групповые занятия. На первых занятиях дети могут быть скованны, испытывать тревогу, напряжение, поэтому крайне важно использовать методы, способствующие преодолению данных негативных состояний. Крайне эффективно зарекомендовало себя сочетание арт-терапии и музыкотерапии. Также эффективно могут использоваться методы сказкотерапии, песочной терапии, психогимнастики и дыхательные гимнастики. На групповых занятиях для снятия дискомфорта и скованности между учащимися рекомендуется проводить разнообразные упражнения или игры на знакомство, ритуалы приветствия.

На этапе ознакомления с эмоциональными состояниями крайне полезны упражнения, направленные на отражение собственных эмоции через живопись, музыку. Например, упражнение «Нарисуй свои эмоции». Можно предложить учащимся вести свой дневник настроения, используя разнообразные стикеры или наклейки. Таким образом, педагог-психолог также может отслеживать общий эмоциональный фон ребенка и вносить необходимые правки в коррекционной работе.

Проводя коррекционную работу, направленную на снижения негативных эмоциональных проявлений и повышая общую осведомленность учащихся, необходимо уделять внимания на повышение самооценки учащихся, формирования уверенности в себе. С этой целью можно применять упражнения, направленные на саморефлексию.

Таким образом, можно сделать вывод, что эмоционально-волевая сфера является одним из важных аспектов жизни детей младшего школьного возраста. Крайне важной задачей является поиск действенных методов и форм организации коррекционной работы младших школьников с общим недоразвитием речи.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лобина, С. А. Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы младшего школьника / С. А. Лобина. – Москва : ТЦ Сфера, 2008. – 105 с. – Текст : непосредственный.
2. Тихонова, Е. С. Особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. С. Тихонова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – №9. – С. 28–29.

З. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева. – Москва : ГНОМ, 2008. – 128 с. – Текст : непосредственный.

УДК: 371.911:159

*Э. В. Кинстлер*  
*Научный руководитель – Л. Б. Осипова*

### **УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

*Аннотация.* В данной статье затронуты вопросы организации психолого-педагогического сопровождения слабовидящих детей дошкольного возраста в контексте обучения их сюжетно-ролевой игре. Описаны особенности игровой деятельности слабовидящих дошкольников, причины, затрудняющие организацию сюжетно-ролевой игры слабовидящих детей в инклюзивном пространстве. Раскрыты необходимые условия эффективности психолого-педагогического сопровождения развития сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями зрения.

*Ключевые слова:* сюжетно-ролевая игра, игра, слабовидящие дети, психолого-педагогическое сопровождение.

*E. V. Kinstler*  
*Scientific adviser – L. B. Osipova*

### **CONDITIONS FOR TEACHING POINT-ROLE PLAYING CHILDREN WITH FAULTY IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT**

*Abstract.* This article touches upon the issues of the organization of psychological and pedagogical support for visually impaired preschool children in the context of teaching them a story-role game. The features of the game activity of visually impaired preschoolers, the reasons that make it difficult to organize the plot-role play of visually impaired children in an inclusive space are described. The necessary conditions for the effectiveness of psychological and pedagogical support for the development of plot-role play of children with visual impairments are revealed.

*Keywords:* role-playing game, game, visually impaired children, psychological and pedagogical support.

Дети с нарушением зрения весьма разнообразная по характеру и выраженности зрительных патологий группа: слепые, слабовидящие, дети с косоглазием и амблиопией.

Слабовидящие дети чаще всего посещают специальные коррекционные группы, вместе с тем многие из них получают образование в условиях инклюзии [1; 2]. В условиях инклюзии ребенок вступает в различные виды деятельности, но игровая при этом является ведущей. Слабовидящий ребенок испытывает сложности при организации совместной с нормально видящими детьми сюжетно-ролевой игры, поэтому в процессе психолого-педагогического сопровождения необходимо уделять особое внимание развитию у него данного вида деятельности [3].

Остановимся на характеристике основных понятий данной работы. Под игрой, вслед за Б.Д. Элькониным, понимаем вид осмысленной непродуктивной деятельности, где мотив лежит не в результате её, а в самом процессе [4]. Это свободная и самостоятельная деятельность, возникающая по инициативе ребёнка. В процесс игры вовлекается вся личность ребёнка: познавательные процессы, воля, чувства, эмоции, потребности, интересы. Игра является частью игровой деятельности: понятие игровая деятельность рассматривается шире, включая в себя форму общественной жизни детей, которая определяет направление психического, физического и интеллектуального роста ребенка, а также формирует волевые, нравственные качества личности и помогает раскрыть творческие способности [5]. Одним из основных видов игровой деятельности является сюжетно-ролевая игра. С. Я. Рубинштейн подчеркнул, что сюжетно-ролевая игра наиболее спонтанное проявление ребенка и вместе с тем она строится на взаимодействии ребенка со взрослыми. Ей присущи основные черты игры: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество. Сюжетно-ролевая игра имеет следующие структурные компоненты: мотив, тема, игровой замысел, сюжет, роль [4].

Для организации игры в инклюзивном пространстве важно знать особенности сюжетно-ролевой игры слабовидящих детей. Сюжетно-ролевая игра детей с патологией зрения характеризуется бедностью сюжета, небольшим количеством звеньев. Наличие в одной и той же возрастной группе детей с разными уровнями развития игровой деятельности затрудняет игровое общение детей с нарушениями зрения [5; 6; 7]. Кроме того, некоторые, особо опекаемые в семьях, чрезмерно оберегаемые дети, не привыкли уступать, делиться игрушками [8; 9]. Это создает дополнительные барьеры на пути к совместным играм. Исходя из этого в процессе этих игр у детей возникает много конфликтов при распределении ролей, атрибутов и т.д., это объясняется резким различием слабовидящих детей в уровнях развития игровой деятельности и в частности, мотивов, побуждающих ребенка к игре [5; 10].

Ученые утверждают, что самостоятельно отставание в развитии сюжетно-ролевой игры слабовидящих детей не проходит и нужна коррекционная помощь. Анализ работ тифлологов позволил сделать вывод о том, что коррекционная помощь должна осуществляться не единично, а систематично, комплексно, целенаправленно [11; 12]. Важной является роль педагогов, которые помогают слабовидящим детям преодолеть трудности в процессе сюжетно-ролевой игры, организованной совместно с детьми без зрительной патологии. Исходя из этого акцентируется внимание на роль психолого-педагогического сопровождения при развитии игровой деятельности в инклюзивном пространстве [3; 7].

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная система, в процессе деятельности которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития игровых умений каждого ребенка. Создание условий для сопровождения игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста в ДОУ, в процессе которого педагоги детского сада смогут оказать необходимую и достаточную поддержку ребенку, выступает как деятельность, направленная на оказание своевременной помощи детям в решении их индивидуальных потребностей. Психолого-педагогическое сопровождение развития сюжетно-ролевой игры возможно и эффективно при соблюдении ряда условий [3].

Одним из условий обучения слабовидящего ребенка сюжетно-ролевой игре в процессе психолого-педагогического сопровождения является его мягкое и постепенное вхождение в инклюзивное пространство. Оно достигается за счет организации коррекционно-педагогического процесса с учётом индивидуальных особенностей ребенка. При организации



психолого-педагогического сопровождения Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова рекомендуют учитывать особенности зрительного восприятия, представлений об объектах и явлениях окружающего мира, чувственного, предметно-практического и социального опыта, сформированности соотнесенности слова и действия, развития речи, коммуникативных навыков, навыков межличностного взаимодействия, уровень полисенсорного развития детей, компенсаторные возможности речи, мышления, памяти. Немаловажным является и учет уровня физического развития, особенности освоения пространства и ориентировки в нем. В каждом индивидуальном случае определяется содержание пропедевтических мероприятий по подготовке слабовидящего ребенка к игре, свой темп, последовательность и алгоритмы действий в процессе овладения игровыми навыками, которые бы настроили ребенка на понимание смысла игры и порядок выполнения игровых действий [13; 14].

Следующим условием обучения сюжетно-ролевой игре слабовидящего ребенка в процессе психолого-педагогического сопровождения является обеспечение комплексного подхода, например:

- Дефектолог знакомит ребенка с игрушкой, помогает выделить основные особенности, признаки игрушки, чтобы в дальнейшем узнавать ее, понять ее назначение и способ действия с ней; важным также является обучение действиям с игрушками методом совместных действий, развитие умения подбора предметов заместителей;

- логопед на своих занятиях обогащает словарный запас в рамках сюжетно-ролевой игры, отрабатывает игровые диалоги, учит использовать различные средства общения в процессе работы с ребенком;

- психолог обучает на своих занятиях общению со сверстниками в различных игровых ситуациях, учит подчинять свои желания игровым правилам;

- инструктор ЛФК может включать в подвижные игры различные фрагменты, связанные с сюжетно-ролевой игрой;

- музыкальный работник на своих занятиях обогащает представления детей по выбранной тематике за счет танцев, песен и так далее [3; 6; 15; 16].

Немаловажным условием развития сюжетно-ролевой игры слабовидящего ребенка является организация предметно-пространственной среды. Необходимо обеспечить доступность информации, в том числе визуальной, получаемой ребенком, с целью эффективной ориентировки в окружающем. Это соблюдение офтальмо-гигиенических требований к иллюстрациям, игрушкам (величина, исключение мелкой детализации, повышенная цветовая контрастность и насыщенность, др.), эргономических требований к условиям деятельности ребенка (освещенность) [14]. Ученые рекомендуют игрушки в информационное поле детей вводить постепенно, по мере овладения ребенком способами деятельности с ними. Целесообразно, чтобы игрушки и пособия отражали не только визуальные, но и сенсорные характеристики, получаемы посредством осязательного, слухового, обонятельного восприятия, что обеспечивает доступность получения информации в зависимости от способов познания окружающего мира всем категориям детей с нарушениями зрения [12; 13; 14].

Таким образом, грамотно выстроенное психолого-педагогическое сопровождение развития сюжетно-ролевой игры слабовидящего дошкольника, базирующееся на изучении особенностей предметно-практической и игровой деятельности детей, учете состояния сформированности у него социально-адаптивных способов поведения и взаимодействия с окружающим способствует максимальной индивидуализации коррекционной работы в

данном направлении, развитию его мобильности и самостоятельности в процессе сюжетно-ролевой игры.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Осипова, Л. Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Власова, Ю. Ю. Стахеева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 158 с. – Текст: непосредственный.

2. Vasilyeva, V. S. Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities [Internet] / V.S. Vasilyeva, L.A. Druzhinina, L.M. Lapshina, L.V. Osipova // Opción. – 2018. – Vol. (Año) 34. – Special Issue 15. – P. 748-772.

3. Плаксина, Л. И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – М.: ИНФРА-М, 2021. – 192 с. – Текст: непосредственный. – (Высшее образование: Бакалавриат). – DOI 10.12737/1045009.

4. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 146 с. – Текст: электронный.

5. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 243 с. – Текст: непосредственный.

6. Дружинина, Л. А. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ : учеб. пос. для студ. выс. пед. учеб. зав. / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Челябинск: Букватор, 2006. – 113 с. – Текст: непосредственный.

7. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практическое пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 55 с. – Текст: непосредственный.

8. Андрющенко, Е. В. Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения: в помощь тифлопедагогу: учебно-методическое пособие для тифлопедагогов дошкольных образовательных организаций / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2018. – 143 с. – Текст: непосредственный.

9. Осипова, Л. Б. Сопровождение тьютором семьи, воспитывающей слепого ребенка раннего возраста, в условиях лекотеки дошкольной образовательной организации / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 57–65.

10. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособие / Л. И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 54 с. – Текст: электронный.

11. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support [Internet] / V. S. Tsilitskii, E. A. Stolbova, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: International Scientific Conference dedicated to the 80th anniversary of Turkeyev Hassan Vakhitovich. – Grozny: Kh. I. Ibragimov Complex Research Institute, 2020. – P. 2554-2560. – DOI:10.15405/epsbs.2020.10.05.338

12. Осипова, Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения: дис. кан. пед.

наук : 13.00.03 : защищена 09.06.10: утв. 17.12.10 / Осипова Лариса Борисовна. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2010. – 210 с. – Библиогр.: с. 50-51. – Текст: непосредственный.

13. Андрющенко, Е. В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (3-5 лет): методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Ратанова. – Челябинск : Цицеро, 2009. – 96 с. – Библиогр.: с. 35-36. – Текст: непосредственный.

14. Дружинина, Л. А. Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – 32-37.

15. Осипова, Л. Б. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина. – Текст: электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Том 8. – № 3 (28). – С. 113-117.

16. Осипова, Л. Б. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина. – Текст: электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Том 7. – № 2 (23). – С. 304–308.

**УДК 371.911**

*А. Д. Киселёва*  
*Научный руководитель – Л.Б. Осипова*

### **ДОСТУПНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЁНКА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПРИ ОРИЕНТИРОВКЕ В ПРОСТРАНСТВЕ**

*Аннотация.* В статье рассмотрена значимость безбарьерной среды для обеспечения ориентировки в пространстве детей с тяжелыми нарушениями зрения, их свободного передвижения и мобильности. Автор раскрывает особенности ориентировки в пространстве детей с тяжелыми нарушениями зрения, описывает принципы создания доступной среды, специальные средства, обеспечивающие альтернативные варианты предоставления информации о пространстве.

*Ключевые слова:* ориентировка в пространстве, доступная среда, мобильность, дети с тяжелыми нарушениями зрения, особенности ориентировки в пространстве детей с нарушениями зрения.

*A. D. Kiseleva*  
*Scientific adviser – L. B. Osipova*

### **ACCESSIBLE ENVIRONMENT AS A MEANS OF ENSURING THE INDEPENDENCE OF A CHILD WITH SEVERE VISUAL IMPAIRMENTS WHEN NAVIGATING IN SPACE**

*Abstract.* The article considers the importance of a barrier-free environment for providing orientation in the space of children with severe visual impairments, their free movement and mobility. The author reveals the features of orientation in the space of children with severe visual impairments, describes the principles of creating an accessible environment, special tools that provide alternative options for providing information about space.

*Keywords:* orientation in space, accessible environment, mobility, children with severe visual impairments, features of orientation in space of children with visual impairments.

По мнению Б. Г. Ананьева, А. Я. Люблинской, Т. А. Мусейиловой, период от рождения до поступления в школу является возрастом наиболее стремительного физического и психического развития ребенка. В дошкольном возрасте формируются не только качества и свойства психики детей, которые определяют собой общий характер поведения ребенка, его отношение ко всему окружающему, но и те, которые представляют собой «заделы» на будущее и выражаются в психических новообразованиях, достигаемых к концу данного возрастного периода.

Данный период весьма важен для развития у детей пространственного восприятия и навыков ориентировки и свободного передвижения в пространстве. В раннем и дошкольном возрасте, по мнению С. Л. Рубинштейна, И. М. Сеченова, развитие моторной сферы обеспечивает овладения различными видами движения и свободного передвижения в пространстве, что в дальнейшем позволяет преодолеть страх перед пространством.

Особенно важно развивать навыки восприятия пространства и ориентировки в нём у детей с нарушениями зрения – это необходимое условие самостоятельности и мобильности ребенка в будущем, успешности социальной адаптации [1].

Учёные (В. П. Ермаков, М. И. Земцова, А. Г. Литвак, Е. Н. Подколзина, Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. И. Плаксина) отмечают, что детям дошкольного возраста с нарушениями зрения характерны нарушения развития движений и низкая физическая активность. В свою очередь, это приводит к затруднениям в пространственной ориентации и недостаткам в ее развитии, что еще больше ограничивает самостоятельность и активность слабовидящих детей во всех сферах деятельности [1; 2; 3].

По сравнению со своими нормально видящими сверстниками, у них значительно менее развиты пространственные представления, практические возможности для микро и макроориентации, а также словесные обозначения пространственных отношений. Е. Н. Подколзина отмечает, что возникают значительные затруднения предметно-практической и словесной ориентировки в пространстве [4].

Л. А. Дружинина выявила, что у детей с нарушением зрения отсутствуют четкие представления о своем теле, а это делает невозможным практическую ориентировку «на себе» и перенос действий в конкретные предметно-пространственные ситуации [5].

У детей нарушена ориентировка в реальном пространстве. В исследованиях Л. Б. Осиповой обращается внимание на то, что сниженная острота зрения осложняет видение объектов; монокулярный характер зрения, нарушение глазодвигательных функций глаза затрудняют определение расстояния, направления, глубины пространства, зрительно-двигательную ориентацию [6; 7; 8]. Это является причиной снижения точности, ловкости выполнения движений, нарушения траектории движения рук при оперировании предметами, отсутствия умения менять направление, амплитуду, скорость движения руки в соответствии с заданными условиями. Это затрудняет передвижение в пространстве, а также и мобильность

при ориентировке в пространстве.

Для того, чтобы дети ориентировались в пространстве, необходимо создание определённых условий, одним из которых является создание доступной среды с учётом возможностей незрячих и слабовидящих детей. Нарушение этого условия ведёт к тому, что дети затрудняются самостоятельно передвигаться в пространстве, ориентироваться на местности [9 – 12].

Так, отсутствие осязательных, слуховых ориентиров, которые позволяют ребёнку понять пространство, ведёт к страху передвижения в окружающем пространстве, недостаточной самостоятельности детей при ориентировке в пространстве. В следствие этого, дети становятся зависимыми от взрослых, у них не формируется мотивация к самостоятельному передвижению, потребность в нем. В дальнейшем у таких детей будет значительно ограничена мобильность [1].

Для создания среды, обеспечивающей доступность ориентировки слепых и слабовидящих детей в пространстве, учёные предлагают использовать специальные средства [13; 14]. Важно понимать, что доступная среда представляет собой целый комплекс мероприятий, посредством которого устраняются все барьеры и опасные для инвалидов участки.

Конвенция о правах инвалидов утверждает 2 основных принципа создания доступной среды: это универсальный дизайн и разумные приспособления [15].

Для слабовидящего ребёнка успешность передвижения в пространстве и овладение различными видами деятельности тесно связаны с полнотой его ощущений. Поэтому безбарьерность среды, окружающей такого ребёнка, определяется наличием в ней достаточных сенсорных индикаторов, доступных восприятию незрячего или слабовидящего ребёнка.

Для детей с тяжёлыми нарушениями зрения очень важно предусмотреть альтернативные варианты предоставления информации в учреждениях любых типов. И особенно это касается информации, необходимой для правильной и безопасной ориентации на объекте [5; 15].

При оборудовании доступной для детей с нарушениями зрения окружающей среды используют звуковые (акустические), визуальные и осязательные ориентиры. Рассмотрим их более подробно.

Акустические устройства и средства информации предназначены для оказания помощи лицам с нарушениями зрения, а также для дублирования визуальной информации в наиболее людных местах.

Звуковой маяк – это специальный электронный прибор, который помогает инвалидам по зрению ориентироваться на местности. С их помощью дети с тяжёлыми нарушениями зрения получают по звуковому сигналу всю необходимую информацию о правильном направлении движения.

Звуковые маяки могут использоваться также для информирования об услугах, режиме работы учреждения и любых других важных сообщениях.

При установке звукового маяка может быть записан любой аудиоролик, актуальный для учреждения. Записанные на звуковой маяк сообщения могут проигрываться по команде оператора, а также при нажатии на специальную кнопку вызова или при срабатывании датчика движения.

Свето-звуковой информатор – это еще один вид маяка для инвалидов, который может

быть установлен в любом месте: рядом с входной дверью (обозначая вход в здание), с лестничным эскалатором, в холле для ознакомления с услугами и работой учреждения и др.

К визуальным ориентирам относятся:

- выполненные яркими цветами пиктограммы;
- окрашенные контрастными цветами ограждения;
- освещаемые указатели, надписи и подсветка в затемненных местах (например, в шкафах для книг и пособий, в шкафчиках для одежды);
- контрастная маркировка (контрастные круги на дверях, контрастные полосы на ступенях и пр.) позволяет слабовидящим детям получать информацию о наличии препятствий.

Для обеспечения ориентировки в здании и сокращения излишних передвижений детей с нарушениями зрения, а также для их безопасности должны быть оборудованы осязательные ориентиры.

Тактильная мнемосхема – это специально созданные предметы и поверхности, которые помогают детям ориентироваться в пространстве.

Тактильная плитка или дорожка – эффективное решение для того, чтобы помочь детям с нарушениями зрения чувствовать себя безопасно и спокойно ориентироваться на сложных участках тротуара.

Есть 2 вида тактильных указателей для слепых и слабовидящих:

1. Предупреждающая тактильная плитка – имеет конусообразные и квадратные рифы.
2. Направляющая тактильная плитка – имеет вертикальные и диагональные рифы.

Помимо этого, также важно наличие направляющих поручней в коридорах и рельефные обозначения на поручнях [15].

Кроме расположения различных ориентиров с целью самостоятельного передвижения в пространстве и мобильности слабовидящих детей, важно определённым образом располагать предметы и мебель в детском саду.

Опасные для детей с нарушениями зрения места (например, лестничные пролеты, деревья на территории дошкольного учреждения) должны иметь ограждения, обеспечивающие их полную безопасность.

Ребенок с нарушением зрения должен быть предупрежден об изменении расположения мебели в группе детского сада и привычного расположения предметов, которыми он пользуется. Двери и шкафы нельзя оставлять приоткрытыми.

Немаловажно наличие макетов помещений детского сада, с которыми слабовидящий ребёнок знакомится, что в дальнейшем помогает ребенку легче ориентироваться в помещении [7; 8; 10].

Помимо этого, желательно создавать безбарьерную среду и за пределами дошкольной организации. Следует отметить, что одной из наиболее сложных проблем, с которыми приходится сталкиваться как взрослым, так и детям с инвалидностью по зрению при реализации своих возможностей, является обеспечение беспрепятственного доступа незрячих и слабовидящих к приоритетным объектам инфраструктуры, безопасного передвижения на улице. Невозможность самостоятельного перемещения в реальном пространстве, посещения учреждений без посторонней помощи существенно ограничивают и затрудняют жизнь людей с инвалидностью по зрению.

Таким образом, для того, чтобы ребёнок с тяжелыми нарушениями зрения хотел ориентироваться в пространстве, самостоятельно передвигался, необходимо создавать

специальные ориентиры, располагать предметы и мебель определенным образом и мотивировать обучение ребёнка способам взаимодействия с объектами окружающей среды.

Доступная среда направлена на оказание помощи в обучении ориентировки в пространстве, в обеспечении самостоятельности, формировании потребности ориентироваться в пространстве, а значит в дальнейшем обеспечении их социализации и интеграции в общество [1].

Обучая детей в детском саду в дошкольном возрасте ориентированию в группах детского сада, на участках детского сада, мы обеспечиваем стартовый потенциал ребёнка для дальнейшей самостоятельной жизни и именно это, на наш взгляд, позволит человеку, имеющему тяжёлые нарушения зрения, не чувствовать себя ущемлёнными, а также не ощущать преград при ориентировании в различных объектах инфраструктуры, быть самостоятельным, мобильным и полноценным членом нашего неравнодушного общества.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие / А.Г. Литвак. – СПб., 2006. – Текст: непосредственный.

2. Андрющенко, Е. В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога : методические рекомендации учителям-дефектологам ДОУ / Е. В. Андрющенко, Л. А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2016. – 161 с. – Текст: непосредственный.

3. Плаксина, Л. И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения : учебно-методическое пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Москва : ИНФРА-М, 2021. – 192 с. – Текст: непосредственный. – (Высшее образование: Бакалавриат). – DOI 10.12737/1045009.

4. Подколзина, Е. Н. Формирование ориентировки в пространстве у дошкольников 3-х 4-х лет с косоглазием и амблиопией : дис...канд. пед.наук. / Елена Николаевна Подколзина. – М : [Б.и.], 1998 г. – 132 с. – Текст электронный.

5. Дружинина, Л. А. Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – 32-37.

6. Осипова, Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения: дис. кан. пед. наук : 13.00.03 : защищена 09.06.10: утв. 17.12.10 / Осипова Лариса Борисовна. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2010. – 210 с. – Библиогр.: с. 50-51. – Текст: непосредственный.

7. Осипова, Л. Б. Коррекция зрительного восприятия: Конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире: методическое пособие для тифлопедагогов / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева; под ред. В. Я. Салаховой. – Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004. – 188 с. – Текст: непосредственный.

8. Осипова, Л. Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного

образования: учебно-методическое пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Власова, Ю. Ю. Стахеева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 158 с. – Текст: непосредственный.

9. Андрющенко, Е. В. Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения: в помощь тифлопедагогу: учебно-методическое пособие для тифлопедагогов дошкольных образовательных организаций / Е. В. Андрющенко, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2018. – 143 с. – Текст: непосредственный.

10. Наумов, М. Н. Обучение слепых пространственной ориентировке: учебное пособие. – Москва: ВОС, 1982. – Текст: непосредственный.

11. Осипова, Л. Б. Сопровождение тьютором семьи, воспитывающей слепого ребенка раннего возраста, в условиях лекотеки дошкольной образовательной организации / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 57–65.

12. Vasilyeva, V. S. Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities [Internet] / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // Opción. – 2018. – Vol. (Año) 34. – Special Issue 15. – P. 748-772.

13. Андрющенко, Е.В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (3-5 лет): методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Ратанова – Челябинск : Цицеро, 2009. – 96 с. – Библиогр.: с. 35-36. – Текст: непосредственный.

14. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support / V. S. Tsilitskii, E. A. Stolbova, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: International Scientific Conference dedicated to the 80th anniversary of Turkeyev Hassan Vakhitovich. – Grozny: Kh. I. Ibragimov Complex Research Institute, 2020. – P. 2554-2560. – DOI:10.15405/epsbs.2020.10.05.338

15. Енин, Д.В. Город равных возможностей: доступная пешеходная инфраструктура / Д. В. Енин, Е. И. Енина, А. В. Евстигнеева. – Воронеж: Енин Д.В., 2011. – 180 с. – Текст: непосредственный.

**УДК 371.9 : 378**

*В. В. Клыбанская  
Научный руководитель – Л. М. Лапина*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ЭТАПЕ ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения студентов вузов, имеющих ограниченные возможности здоровья. Акцент сделан на направления работы и ключевые моменты. Также описаны принципы и условия психолого-педагогического сопровождения студентов вузов с ОВЗ.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, студенты высших учебных заведений, условия психолого-педагогического сопровождения, направления психолого-педагогического сопровождения, принципы психолого-педагогического сопровождения.



## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH DISABILITIES AT THE STAGE OF OBTAINING PROFESSIONAL EDUCATION IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

*Abstract.* The article is devoted to the problem of psychological and pedagogical support for university students with disabilities. The emphasis is on areas of work and key points. The principles and conditions of psychological and pedagogical support for university students with disabilities are also described.

*Keywords:* inclusive education, students of higher educational institutions, conditions of psychological and pedagogical support, directions of psychological and pedagogical support, principles of psychological and pedagogical support.

Проблема сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов на всех этапах образования является актуальной как в отечественной, так и в зарубежной теории и практике [2; 3; 9]. Однако в последнее время особую актуальность приобретает вопрос получения лицами с ОВЗ послешкольного (обязательного, гарантированного государством) уровня образования [5].

Особенности образования обучающихся с ОВЗ и инвалидов в высшей школе затронуты в исследованиях Б. Б. Айсмонтаса, О. В. Бобковой, О. А. Гуркиной, В. В. Гориной, В. В. Волковой, Л. В. Демениной, О. А. Козыревой и др. [1; 4; 7]. Очевидно, что традиции, сопровождения лиц с ОВЗ [8], закладываемые на этапах дошкольного [6] и школьного образования [5], должны быть продолжены; однако, также очевидно и то, что обозначенная работа с уже взрослыми людьми с ОВЗ должна иметь свою специфику по сравнению с тем, какая практика реализуется в работе с детьми [12].

О. В. Лешер, Л. В. Деменина отмечают, что политика вуза по развитию инклюзивного образования должна быть направлена на мотивацию людей с ОВЗ к получению высшего образования, а также рассматривать факторы социальной среды и их влияние на развитие высшего образования в целом [11].

Большинство исследователей проблематики инклюзивного образования отмечают, что в современном вузе обязательно должны создаваться условия для оптимальной реализации образовательного процесса для всех категорий студентов, в том числе обучающихся с ОВЗ.

Образовательная среда в рамках государственной политики имеет свои особенности, цели, задачи, а также определенные возможности для каждого человека. Это в полной мере относится и к учащимся с ОВЗ.

Государственная политика в этом направлении нацелена на предоставление равных возможностей всем членам общества к образованию, вне зависимости от состояния здоровья [8].

Обучаясь в высших учебных заведениях, учащиеся с ОВЗ сталкиваются с огромным количеством проблем, которые затрудняют процесс овладения ими профессионально-образовательной программы и здесь не обойтись без психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ в процессе обучения в вузе представляет собой системно–организованную деятельность, в процессе которой обеспечиваются необходимые условия для успешного обучения и развития обучающегося.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, государство полностью возлагает на образовательное учреждение обязанность по созданию доступной, универсальной, полифункциональной образовательной среды и организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ [7].

Изучая образовательную практику ВУЗов страны в сфере психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ, нами были определены несколько направлений работы в данной сфере [2]:

1. Диагностическо-адаптационная работа. Направлена на своевременное выявление особых образовательных потребностей студента и планирование комплекса коррекционных мероприятий. На данном этапе проводятся также мероприятия по адаптации студента с ОВЗ к условиям образовательной организации [1].

2. Разработка коррекционно-развивающего маршрута для каждого студента или определение коррекционной работы групповых занятий. Задачи этого направления реализуются в рамках адаптационных учебных дисциплин, которые в соответствии с рекомендациями Министерства образования и науки РФ должны быть включены в учебные планы подготовки как дисциплины по выбору студентов. Эти дисциплины призваны адаптировать студента к осваиваемой профессии, совершенствовать адаптационные механизмы личности обучающегося, могут иметь коррекционно-компенсирующую направленность [7].

3. Консультативная работа: проведение консультаций для учащихся с ОВЗ, с группой учащихся, где учится студент с особыми образовательными потребностями, а также для родителей [10].

4. Разработка программы комплексного сопровождения [11].

5. Выбор формы сопровождения [2].

6. Мониторинг эффективности программы сопровождения [4].

При реализации выделенных направлений психолого-педагогического сопровождения необходимо учитывать специфику нозологических групп студентов с ОВЗ, в соответствии с которой и должен происходить отбор оптимальных приемов и способов поддержки. В качестве основных методов можно использовать упражнения, беседы, интервью, анкетирование, наглядные материалы при привлечении необходимых технических средств обучения и компенсации. Для того, чтобы работа по сопровождению инклюзивного образования была эффективна, образовательная организация должна располагать методическими материалами по предлагаемым направлениям, иметь разработанные программы адаптационных дисциплин, инструментарий для проведения тренингов, консультаций и т. д.

Основное внимание при реализации направлений работы с обучающимся с ОВЗ должно быть направлено на:

- контроль за посещаемостью занятий в ходе учебных семинаров;
- помощь в организации самостоятельной работы в случае заболевания;
- организацию индивидуальных консультаций для длительно отсутствующих студентов;
- контроль аттестаций, сдачи зачетов, экзаменов, защиты курсовых работ, ликвидации

академических задолженностей;

- документальное оформление академических отпусков;
- помощь в организации учебных практик и контроль за их прохождением;
- помощь в подготовке дипломных работ;
- коррекцию взаимодействия преподаватель – студент (инвалид или с ОВЗ) в учебном процессе;
- консультирование преподавателей и сотрудников по особенностям физического и нервного состояния студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ, коррекцию ситуаций затруднений;
- периодические инструктажи и семинары преподавателей, методистов и т. д.;
- содействие персональному обеспечению студентов учебно-методическими материалами по дисциплинам образовательного стандарта;
- перевод учебно-методических материалов на аудио-, видео- и электронные носители в зависимости от направления нарушений здоровья [3].

Для комплексного сопровождения учащихся с ОВЗ, можно привлечь тьютора.

Немаловажное значение при организации сопровождения инклюзивного высшего образования имеет морально-психологический климат вуза, исключающий любые проявления дискриминации по какому-либо признаку.

Способность образовательной среды вуза объединить людей с ОВЗ и обычных студентов, является важным показателем эффективности инклюзивного образования.

Для того чтобы психолого-педагогическое сопровождение было эффективным, необходимо помимо вышеперечисленного, создать ряд условий, а именно:

- выполнять требования по осуществлению обучения на основе адаптированных программ;
- применять специальные учебники, пособия, технические средства;
- предоставлять услуги необходимых специалистов, включая тьютора [11].

Профессионально организованное сопровождение в пространстве высшего учебного заведения повышает эффективность высшего профессионального образования людей с ограниченными возможностями здоровья.

Стоит отметить, что реализация психолого-педагогического сопровождения должна основываться на ряде принципов:

- деятельность сопровождающего должна носить рекомендательный характер;
- приоритет интересов должен быть на стороне сопровождаемого (на стороне студента с ОВЗ);
- сопровождение должно быть непрерывным;
- сопровождение должно быть комплексным;
- в процессе сопровождения необходимо стремиться к самостоятельности, автономности в работе студента [11].

Реализация в вузе системы психолого-педагогического сопровождения способствует не только предоставлению студентам с ОВЗ возможностей для разрешения вероятных личностных проблем, нивелирования имеющихся трудностей в развитии, совершенствования социальных навыков, но и обеспечивает успешное усвоение ими учебного материала, что, в конечном итоге, приводит к формированию профессиональной компетентности, определяющей их успешную социальную адаптацию.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бондаренко, Е. Н. Социально-педагогическая диагностика как основа сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Е. Н. Бондаренко. – Текст : электронный // Современные научные исследования и инновации, 2016. – №1. –Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62485/> (Дата обращения: 07.11.2016).
2. Васильева, О. М. Перспективы реализации права на инклюзивное образование лицами с ограниченными возможностями при получении высшего образования / О. М. Васильева – Текст : непосредственный // Право и практика : научные труды института Московской государственной юридической академии имени О. Е. Кутафина в г. Кирове. – 2017. – № 1 (16). – С. 10-12.
3. Зиневич, О. В. Инклюзивное образование в российской высшей школе : современные вызовы / О. В. Зиневич, В. В. Дегтярева, Т. Н. Дегтярева – Текст : непосредственный // Власть. – 2016. – № 5. – С. 61-67.
4. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. Москва : МГППУ, – 2015. – 528 с.
5. Лапшина, Л. М. Работа вспомогательной школы по социализации детей с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования: Мат.-лы научно-практич. конф. (28 января 2003 г.) / Редакторы В. В. Латышин, Н. Н. Малофеев, В. В. Садырин. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2003. – С. 214-221.
6. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.
7. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ // под ред. О. А. Козыревой: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В. П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ : КГПУ, 2015. – 93 с.
8. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (Дата обращения: 09.09.2022).
9. Селиванова, Ю. В. Организационно-методические аспекты сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования / Ю. В. Селиванова, Д. В. Зайцев – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. – № 1. – С. 97-102.
10. Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе многоуровневого образования : организационные и методические аспекты. Всерос. на- уч.-практ. конф. : 18 ноября 2016 г. : в 3 т. / сост. : В. Д. Байрамов, Н. А. Ореховская. – М. : МГГЭУ, 2016. –Т. 1 – С. 128-133.
11. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе / под ред. Б. Б. Айсмонтаса: учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. Москва : МГППУ, 2013. – 196 с.

12. Самарцева, Е. Г. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в Орловском государственном университете / Е.Г. Самарцева– Текст : непосредственный // Инклюзивное профессиональное образование : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Челябинск, 21-22 ноября 2014 г. / отв. ред. М. В. Овчинников. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2015. – С. 228-231.

УДК 371.91

*М. А. Князева*

*Научный руководитель – Л. М. Лапшина*

### **ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме инклюзивного образования младших школьников с нарушениями зрения. Акцент сделан на необходимость знания педагогом общеобразовательной организации особенностей детей с нарушениями зрения и основы специальной методики обучения слепых и слабовидящих.

*Ключевые слова:* дифференцированное обучение, инклюзивное образование, младшие школьники, нарушения зрения.

*М. А. Knyazeva*

*Scintific director – L. M. Lapshina*

### **PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS**

*Abstract.* The article is devoted to the problem of inclusive education of primary school children with visual impairments. The emphasis is placed on the need for the teacher of the educational organization to know the characteristics of children with visual impairments and the basis for a special methodology for teaching the blind and visually impaired

*Keywords:* differentiated training, inclusive education, primary school students, visual impairment.

Проблема инклюзивного образования детей с нарушением зрения является актуальной, несмотря на то, что вся заинтересованная общественность обсуждает ее не первый год. Это во многом обусловлено стремительностью тех изменений, которые происходят в отечественной системе образования [1].

В настоящее время обучение детей с нарушениями зрения осуществляется в соответствии с ФГОС НОО для слепых обучающихся (варианты 3.1, 3.2, 3.3, 3.4); для слабовидящих обучающихся (варианты 4.1, 4.2, 4.3) [9].

В целом все вышеперечисленные категории могут обучаться в условиях инклюзивного образования. Однако на практике в общеобразовательных школах учатся в основном

слабовидящие и обучающиеся с функциональными нарушениями зрения. Никулиной Г. В., Замашнюк Е. В., Кругловой Т. А. представлена подробная психолого-педагогическая характеристика различных категорий обучающихся, сформулированы особые образовательные потребности и особенности организации учебного процесса с каждой из них [7].

При этом у каждой категории учащихся возникают свои специфические проблемы обучения в условиях инклюзивного образования [2; 3]. Так слепые и слабовидящие нуждаются в создании такой образовательной среды, в которой нормально видящие обучающиеся и с нарушениями зрения смогут получать максимально возможное развитие и социализироваться в общество зрячих. Кроме того, только персонализация обучения слепых и слабовидящих позволит удовлетворить их особые образовательные потребности [6; 7]. Что касается обучающихся с функциональными нарушениями зрения, которые давно интегрированы в общеобразовательные школы и обучаются по общеобразовательным программам, то необходимо преодолеть устоявшееся мнение, что они могут обучаться на общих основаниях без создания для них специальных условий [8].

Программа коррекционной работы обеспечивает: выявление особых образовательных потребностей, обучающихся с ОВЗ, обусловленных недостатками в их физическом развитии; осуществление индивидуально-ориентированной ПП помощи обучающимся с ОВЗ с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей обучающихся. Программа коррекционной работы должна содержать: перечень, содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей, обучающихся с ОВЗ. Также для детей с ОВЗ разрабатывается специальная образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [6; 7].

Система образования на современном этапе главным образом направлена на появление высоко образованной личности, с сформированными взглядами на окружающий мир, с осознанием всей глубины связей процессов, которые представляют этот мир. При обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, слабовидящего ребенка в условиях инклюзии возникает целый ряд проблем [8]. Поэтому взаимодействие специалистов и педагогов в организации сопровождения такого ребенка – ребенка с любыми ограничениями в здоровье – обязательное условие эффективности инклюзии [5].

На начальном этапе важно найти подход к каждому ученику [1]. Слабовидящим детям порой весьма трудно социализироваться в коллективе. Таких детей могут преследовать постоянные порицания со стороны сверстников. Других учащихся начальных классов нужно аккуратно познакомить со всеми особенностями слабовидящего ребенка. Ребенок с нарушением зрения чаще всего замкнут, необщителен. Довольно часто наблюдается снижение двигательной активности. Требуется создание обстановки доброжелательного характера, окружение слабовидящего ребенка должно относиться к нему с добротой и должным уважением. При этом одноклассники не должны сильно жалеть ребенка. Поэтому учитель должен действовать обдуманно, постепенно и тактично; излишняя опека слабовидящего ученика может поспособствовать у него развитию негативных сторон личности (например, эгоистические установки и т.д.) [8].

Нельзя забывать, что больной ребенок работает в своем темпе, который является на

порядок медленнее других. Ребенок может не всегда успевать за классом, быстрее уставать – и это нормально [4].

Как известно, дети начального уровня обучения с нарушением зрения, с окружающим миром знакомятся через осязание и слух, в большей степени. Вследствие чего, их представление о мире формируется иначе, чем у видящих детей. Качество и структура чувственных образов также иные. Например, птицу или транспорт дети узнают по звукам, а не по их внешним признакам. Поэтому один из главных моментов в воспитании детей с такими проблемами – акцентирование внимания на разных звуках. Участие учителя в жизни таких детей – обязательная часть их воспитания для нормального развития [7].

Снижение зрения влияет не только на процесс изучения окружающего мира, но и на развитие речи, воображения ребенка и его памяти. Дети с нарушением зрения зачастую не способны правильно понимать слова, учитывая слабое соотношение слов с реальными объектами. При обучении ребенка какому-либо действию учитель должен повторять его многократно до тех пор, пока его выполнения не дойдут до автоматизма. Сопровождается обучение словами и комментариями для того, чтобы ребёнок понимал – что именно он делает и зачем [6].

В качестве поощрения обычная улыбка не всегда доступны слабовидящему ребенку. Именно поэтому лучше погладить его по плечу или голове. В такой ситуации гораздо важнее похвала в словесной форме, так как ее слышит не только ребенок, но и окружающие.

В младшем школьном возрасте слабовидящий ребенок импульсивен, так же, как и зрячий. Но импульсивность может проявляться более резко и при этом в более старшем возрасте, когда для зрячего она уже нехарактерна. Импульсивность поведения слабовидящих детей особенно сказывается в том, что во время занятий они не умеют регулировать свое поведение [4].

Также на занятиях в процессе инклюзивного обучения детям всегда хочется, чтобы их спросили, они вскакивают и выкрикивают ответ. Или, наоборот, ребенок протестует, если его спрашивают, когда он не поднимает руку. Он перебивает других, требует к себе особого внимания и настойчиво обращается к учителю в то время [7].

Учитель в условиях инклюзии должен осознавать все особенности слабовидящих детей и пользоваться специальными приемами обучения. Именно поэтому изучение состояния зрения у слабовидящих детей доказывает, что работа с ними должна отличаться. Например, детям, имеющим нистагм, нельзя поручать такие работы, выполнение которых требует сильного сосредоточения их внимания на предметах, также длительной зрительной напряженности. Таким детям трудно оформлять специальные газеты для школы, заниматься воссозданием мелких конструкторских деталей. Для них даже является сложным переписывать или читать тексты – чем сегодня может быть объективно наполнен урок [9].

Слабовидящие дети испытывают конкретные трудности в процессе ориентирования в большом пространстве. Они могут различать предметы, цвет и телодвижения, окружающих только на расстоянии до 5 м. У таких детей отсутствует зрение глубинного типа [8].

Слабовидящие ученики могут непрерывно нагружать свое зрение только в течение пятнадцати минут. При этом, если такой ребенок работает, опираясь на свое зрение, то в процессе использования цифровой или обычной доски все нанесенные записи должны быть ярких и цветов, сами буквы должны быть относительно крупными. В процессе изучения нового материала ученик должен записывать текст в тетради цветными маркерами, выделяя самые важные моменты в тексте. Выполняя данное условие, ему не придется лишней раз

напрягать свое зрение в процессе прочтения этой записи в тетради [2].

Учитель всегда должен помнить, что слабовидящие дети имеют возможности осознавать литературные произведения только на слух. В ходе осмысления они выделяют лишь опорные слова. При этом сама речь учителя должна иметь выразительный характер, точную подачу. Необходимо все дословно проговаривать, все что делает ученик: читает или рисует [6].

Педагоги общеобразовательных школ часто задают вопросы, как организовать обучение слабовидящих и обучающихся с функциональными нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования. Одним из путей решения данной проблемы является дифференцированное обучение. Под дифференцированным обучением следует понимать технологию, учитывающую индивидуальные и типологические особенности, возможности и особые образовательные потребности учащихся с нарушениями зрения [8].

Можно сформулировать цели дифференцированного обучения для детей с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: создание условий для развития обучающихся с нарушениями зрения в соответствии с их особыми образовательными потребностями и индивидуальными типологическими особенностями; повышение качества усвоения учебного материала; соблюдение зрительной нагрузки во время уроков и занятий по интересам; создание ситуации успеха; обучение взаимодействию в системе координат «нормально видящий – слабовидящий», «нормально видящий – обучающийся с функциональными нарушениями зрения» [3].

В основе дифференцированного обучения детей со зрительной патологией в условиях инклюзивного образования лежат следующие принципы: учет индивидуальных и типологических особенностей учащихся; вариативность учебного материала для нормально видящих обучающихся и с нарушениями зрения; вариативность учебно-познавательной деятельности (от репродуктивной до творческой); ориентирование на социальную адаптацию, компенсацию и развитие обучающихся [5].

Поэтому использование данной технология позволит дифференцировать содержание образования для обучающихся с разной степенью нарушения зрения; один и тот же учебный материал в рамках одной программы будет усваиваться всеми обучающимися. Для этого необходимо использовать приёмы и формы работы, наиболее эффективные для учебной деятельности разных групп [2].

Одним из средств дифференциации обучения является адаптация всего содержания образования, предусматривающая рассмотрение общего с общеобразовательными учреждениями содержания и специального, направленного на удовлетворение особых образовательных потребностей.

При дифференциации обучения должно быть предусмотрено использование различных форм работы с нормально видящими и учащимися с нарушениями зрения: фронтальной (при объяснении нового материала, чтение материала учебника); групповой (при выполнении коллективных заданий, проектов); парной (при выполнении опытов, практических и лабораторных работ); индивидуальной (при выполнении упражнений, наблюдений, рассмотрении иллюстраций, предметов).

Издательство «Просвещение» подготовило для слабовидящих обучающихся в условиях инклюзии адаптированные учебники, отличительным признаком которых является специальный значок. В них адаптирован иллюстрационный материал, используется более крупный шрифт. Из-за этого увеличилось количество частей учебника. В помощь учителю на



нижних частях страницы указана нумерация, советуемая учебникам для нормально видящих детей. К сожалению, на сегодняшний момент потенциал адаптированных материалов для обучения слабовидящих и обучающихся с функциональными нарушениями зрения исчерпан и учитель сталкивается с проблемой возможности использования иных учебно-методические материалы [3; 6; 7].

Условиями развития дифференцированного обучения детей с нарушениями зрения в условиях инклюзии являются, во-первых, оказание методической помощи учителю в разработке адаптированных заданий для каждого этапа урока; во-вторых, создание комплектов готовых дифференцированных контрольно-измерительных материалов по каждому учебному предмету; в-третьих, обеспечение наглядностью учителя и учеников с нарушениями зрения для конкретизации их представлений; в-четвёртых, психолого-педагогическое сопровождение учителя, нормально видящих обучающихся и со зрительной патологией, родителей с целью формирования положительных установок на дифференцированное обучение [1].

Таким образом, в процессе дифференцированного обучения в инклюзивном образовании должна реализовываться специальная методика преподавания для ребенка с нарушениями зрения, которая характеризуется специфическими особенностями. Учитель должен знать основы данной методики, психологические особенности обучающегося и осознавать всю ответственность за него.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Борщевская, Е. В. Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребенка» / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Психологическое благополучие современного человека: Мат.-лы Междунар. заочной научно-практич. конф. (11 апреля 2018 г.) / Отв. ред. С. А. Водяха. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2018. – Т. 2. – С. 119-123.
2. Дружинина, Л. А. Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова, В. С. Цилицкий. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 227–230.
3. Замашнюк, Е. В. Современные подходы к адаптации контрольно-измерительных материалов для слепых и слабовидящих по учебным предметам в свете реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ / Е. В. Замашнюк. – Текст : непосредственный // Современные тенденции развития системы образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 марта 2018 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 290-293.
4. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.) – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.
5. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. –

Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. — Челябинск: Край Ра, 2022. — С. 287-289.

6. Никулина, Г. В. Адаптация содержания образования в контексте реализации ФГОС для слепых и слабовидящих / Г. В. Никулина. – Текст : непосредственный // Школа для всех: образование слепых и слабовидящих. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 4–13.

7. Никулина, Г. В. Обучение слепых и слабовидящих: русский язык / Г. В. Никулина, Е. В. Замашнюк, Т. А. Круглова. – Текст : непосредственный // Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – 2017. – № 1. – 192 с.

8. Никулина, Г. В. Оптимизация образовательных возможностей слабовидящих учащихся в условиях инклюзивного образования за счет специальной адаптации текстового материала / Г. В. Никулина, А. В. Потемкина. – Текст : непосредственный // Школа для всех: образование слепых и слабовидящих. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 27-30.

9. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598. – Режим доступа: <https://ediniy-urok.ru/fgos-ovz/> (Дата обращения: 09.09.2022). – Текст : электронный.

**УДК 376.3**

*А. А. Ковалева*

### **ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ, В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлен анализ вопроса тьюторского сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями речи. Рассматриваются современные подходы к оказанию помощи и поддержки семье в условиях инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* тьюторское сопровождение, инклюзивное образование, семья ребенка с нарушениями речи, педагогическая компетентность родителей.

*А. А. Kovaleva*

### **ABOUT ADVANCE OF IDEAS AND PRINCIPLES OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA**

*Abstract.* The article presents an analysis of the issue of tutor support for a family raising a child with speech disorders. Modern approaches to providing assistance and support to the family in terms of inclusive education are considered.

*Keywords:* tutoring, inclusive education, family of a child with speech disorders, pedagogical competence of parents.

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с тяжелыми нарушениями речи, рассматривает ее как реабилитационную структуру, – изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для

развития и воспитания ребенка (С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко, Э. И. Леонгард, Н. В. Мазурова, Г. А. Мишина, Е. М. Мастюкова, Л. И. Солнцева, В. В. Ткачева и др.).

Семья рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие. Современная семья не может воспитывать ребенка изолированно от других воспитательных институтов. Все воспитательные институты призваны содействовать максимальному развитию ребенка, поэтому заинтересованы в том, чтобы объединить свои усилия, учитывая при этом те аспекты воспитательной деятельности, в области которых каждый из них обладает теми или иными преимуществами [1].

При всей универсальности и незаменимости семейного воспитания оно не обеспечивает всей полноты условий для гармоничного и разностороннего развития личности. Поэтому речь идет не о замене домашнего воспитания общественным или наоборот, а об их взаимодополняемости в созидании личности ребенка, о сотрудничестве родителей и профессиональных педагогов.

Разработанная Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования Концепция развития образования детей с ОВЗ впервые адресована в равной мере специалистам и родителям. Следовательно, так сможет реализоваться на деле представление о семье ребенка с ОВЗ как о полноправном субъекте образования [2].

В качестве основных положений Концепции указываются требования перейти от декларируемого признания родителей детей с ОВЗ субъектами образования к пониманию и описанию их особых образовательных потребностей, т.е. к более точному определению их роли в образовании на каждом уровне. По мнению авторов, необходимо разработать технологичное научно-методическое и информационное обеспечение семьи как полноправного участника образовательного процесса. Также требуется определение и описание ее взаимодействия с другими участниками процесса и при этом ясное разграничение сфер ответственности и компетенций профессионалов и близких ребенка с ОВЗ.

Термин «сопровождение» рассматривается как сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого. При анализе термина не менее важно и то, что субъектом или носителем проблемы развития ребенка является не только он сам, но его родители и педагоги.

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося [3].

Квалификационные характеристики тьютора включают в себя в том числе требования, касающиеся организации взаимодействия с родителями (лицами, их заменяющими) по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов обучающихся посредством проведения индивидуальных и групповых консультаций, родительских собраний и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой.

В инклюзивном образовании тьютор – это специалист, который организует условия для успешного включения ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду. Тьютор сопровождает не только образовательный интерес ребенка с ОВЗ, но и его семью. Активность родителей и понимание ими сути и цели занятий является необходимым условием

эффективности образовательного процесса и процесса социализации.

В качестве основных направлений работы тьютора с родителями авторы выделяют следующие: установление контакта с родителями, объяснение задач, составление плана совместной работы; оказание родителям эмоциональной поддержки; содействие родителям в получении информации об особенностях развития ребенка и прогноза его развития; формирование у родителей адекватного отношения к своему ребенку, умения принять ответственность в процессе анализа проблем ребенка, реализации стратегии помощи.

Необходимым условием организации тьюторского сопровождения является повышение педагогической компетенции родителей детей с тяжелыми нарушениями речи.

Понятие «компетентность» может рассматриваться с разных позиций. Компетентность понимается как способность решать задачи в различных сферах жизнедеятельности на базе теоретических знаний и выработанных на их основе способах практической деятельности. Иначе может характеризоваться как 1) углубленное знание предмета, 2) освоенное умение, 3) способность к актуальному выполнению деятельности.

Педагогическая компетентность родителей, по мнению О. В. Солодянкиной, является ведущим компонентом их педагогической культуры и характеризуется определенной суммой психолого-педагогических, физиолого-гигиенических и правовых знаний и умением применять их в практике воспитания детей [4].

Опираясь на исследования Л. И. Беляковой, Н. С. Жуковой, Л. М. Козыревой, М. М. Кольцовой, Е. М. Мастюковой, А. Г. Московкиной, Т. С. Резниченко, В. И. Селиверстова и др. можно выделить ряд условий повышения компетентности родителей, воспитывающих детей с нарушениями речи: наличие знаний о периодах развития детской речи и об отклонениях от нормы в речевом развитии; о причинах и факторах риска возникновения речевых нарушений, а также путей и мер профилактики; умение наблюдать за речью своего ребенка и выявлять какие-либо проблемы и отклонения в говорении, понимании и общении; владение некоторыми коррекционными приемами работы [5].

Далее рассмотрим каждое из условий более подробно.

Одним из основных условий для полноценного развития ребенка с нарушениями речи в семье является знание родителями закономерностей становления детской речи. По данным авторов успех преодоления отклонений в речевом развитии во многом определяется тем, в каком возрасте замечено отставание и в каком возрасте ребенку начинают оказывать логопедическую помощь.

Также, по мнению Л. И. Беляковой, повышению педагогической компетенции родителей способствует знание причин и факторов риска возникновения речевых нарушений, а также путей и мер профилактики. Знание факторов риска возникновения речевых нарушений позволяет обеспечить условия воспитания, полноценного физического и духовного развития детей дошкольного возраста. Решение этих задач неразрывно связано с просвещением родителей в вопросах профилактики и своевременного выявления отклонений в физическом, нервно-психическом и речевом развитии детей. Знание сроков и закономерностей нормального психомоторного и психоречевого развития необходимо родителям для раннего выявления даже нерезко выраженных отклонений. Также исследователями отмечено, что родители должны уметь наблюдать за речью своего ребенка и выявлять какие-либо проблемы и отклонения в говорении, понимании и общении.

Родители под руководством квалифицированного специалиста могут обучиться приемам работы по развитию фонематического слуха, по выработке сильной и направленной

воздушной струи, по подготовке органов артикуляции к постановке звуков, по автоматизации усвоенных на индивидуальных занятиях с логопедом навыков правильного произношения звуков в слогах, словах, фразах и связных высказываниях, по контролю за речью детей в различных ситуациях общения.

Таким образом, на сегодняшний день остаются актуальными вопросы, касающиеся организации тьюторского сопровождения семьи ребенка с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шумилова, Е. А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве / Е. А. Шумилова, А. А. Ковалева // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – 2015. – № 10. – С. 98–103.
2. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н.Н. Малофеева. – М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с. – ISBN 978-5-9909542-6-7
3. Ковалева, Т. М. Профессия тьютор / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобьща, С. Ю. Попова, А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. М. – Изд-во Ресурс: 2012. – 310 с. – ISBN:978-5-91504-016-8
4. Солодянкина, О. В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье / О. В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2007. – 80 с.
5. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / под ред. В. И. Селиверстова, О. А. Денисовой, Л. М. Кобриной. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2009. – 358 с.

УДК 376.356

*У. В. Колотилова*

### **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

*Аннотация.* В статье раскрыта проблема формирования коммуникативных умений младших школьников с нарушениями слуха как основа успешного инклюзивного образования, а также необходимость овладения определенным объемом компетенций для дальнейшей социализации на всех последующих возрастных этапах.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, инклюзия, младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с нарушениями слуха, коммуникативные умения.

*U. V. Kolotilova*

## THE PROBLEM OF FORMING COMMUNICATION SKILLS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH LIMITED HEALTH POSSIBILITIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSION

*Abstract.* The article reveals the problem of the formation of communicative skills of primary schoolchildren with hearing impairments as the basis for successful inclusive education, as well as the need to master a certain amount of competencies for further socialization at all subsequent age stages.

*Keywords:* inclusive education, inclusion, junior schoolchildren with disabilities, students with hearing impairments, communication skills.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья привело к появлению ряда вопросов о возможности усвоения детьми данной категории основной образовательной программы и успешного достижения ими положительных результатов обучения. На сегодняшний день образование детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в условиях инклюзии является закономерным этапом развития общества. Переход к инклюзивному образованию будет тогда максимально комфортным, когда будут созданы соответствующие условия [3]. Для детей с ОВЗ, в том числе со слуховой недостаточностью, в целях реализации их права на образование и учета их образовательных потребностей предусматривается создание необходимых условий для получения качественного образования без насилия и дискриминации.

Вне зависимости от типа организации, в которой ребенок с ОВЗ получает образование – коррекционная школа или инклюзивный класс – его цель: сформировать объем компетенций, необходимых для успешной социализации на всех последующих возрастных этапах [2]. Если обратиться к Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, то мы можем убедиться, что коммуникативная компетенция – это ведущая компетенция, отражающая результаты начального этапа образования школьника, она должна демонстрировать уровень развития младшего школьника в умении общаться в коллективе, способности осваивать понятие «цель», «способ коммуникации» и «вид коммуникации», ребенок должен обладать опытом позитивных ситуаций общения, осознавать ценности социума, в котором он находится. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для детей с ОВЗ (ФГОС НОО ОВЗ), особенно обучающихся с нарушениями слуха, актуальной становится проблема овладения ими коммуникативными умениями.

Стоит отметить, что максимального значения сформированность коммуникативных умений достигает относительно младших школьников с ОВЗ в современных условиях инклюзивного образования. Актуальное на данный период времени «инклюзивное образование призвано обеспечить равный доступ к образовательным ресурсам, создать необходимые условия обучения и воспитания для включения в образовательное пространство всех детей без исключения, независимо от их психических или физических особенностей ребёнка».

Необходимо отметить важность оказания эффективной коррекционной помощи специалистами психолого-педагогического сопровождения для формирования коммуникативных умений детей с нарушениями слуха. ФГОС НОО ОВЗ предполагает

формирование коммуникативных умений у обучающихся с ОВЗ в ходе всей образовательной деятельности: как при реализации коррекционно-развивающей области, так и при изучении обязательных предметных областей. Стандарт предполагает формирование коммуникативных умений в ходе всей педагогической деятельности, учитывая метапредметность этих умений, отводя ведущую роль областям языкового цикла и коррекционно-развивающей работы.

Ситуация обучения, присутствия на уроке для обучающихся с нарушениями слуха, как и для всех категорий школьников с ОВЗ – это ситуация, вызывающая тревогу, волнения, часто ожидания неуспеха [1]. Говоря о деятельностном подходе в образовании, подтверждая тезис о том, что личность ребенка развивается в неразрывной связи с окружающей его средой, важно отметить роль педагога в процессе обучения в начальной школе, когда закладываются основы не только предметных знаний о мире, но и база коммуникативных умений. От компетенции педагога зависит успешность коммуникативных ситуаций в инклюзивном классе, где обучаются нормотипичные дети и дети с ОВЗ [4].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что формирование коммуникативной компетенции для гармоничного развития индивида зависит от работы педагогического коллектива в рамках образовательного учреждения, потому что именно педагог даже в младшей школе способен исправить дефекты речевого производства и речевосприятия, а также помочь достичь ребенку с ОВЗ оптимального уровня сформированности коммуникативных умений.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

2. Лапшина, Л. М. Работа вспомогательной школы по социализации детей с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования: Мат.-лы научно-практич. конф. (28 января 2003 г.) / Редакторы В. В. Латышин, Н. Н. Малофеев, В. В. Садырин. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2003. – С. 214-221.

3. Полуянова, Л. А. Особенности подготовки будущих учителей к реализации инклюзивного обучения и тьюторского сопровождения в образовательной организации / Л. А. Полуянова. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (15-25 февраля 2022 г.). – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 342-343.

4. Полуянова, Л. А. Подготовка будущих учителей к реализации инклюзивного обучения в образовательной организации / Л. А. Полуянова, У. В. Колотилова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Челябинск: Изд-во Юж.-Ур. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2021. – № 6 (166). – С. 191-201.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ОСНОВА УСПЕШНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Статья освещает проблему социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлены результаты исследования особенностей формирования социальных навыков у детей раннего возраста с церебральным параличом, перспективы инклюзивного обучения.

*Ключевые слова:* дети с ограниченными возможностями здоровья, социальные навыки, социальная адаптация, раннее вмешательство, инклюзивное образование.

А. А. Kondrashova

## **FORMATION OF SOCIAL SKILLS IN EARLY AGE CHILDREN WITH DISABILITIES AS THE BASIS SUCCESSFUL INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* The article is dedicated to problems of children socialization with restricted opportunities of health. The results of the research of the peculiarities of the formation of social skills in young children with cerebral palsy, the prospects of inclusive education are presented.

*Keywords:* children with restricted opportunities of health, social skills, social adaptation, early intervention, inclusive education.

Проблема социализации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не теряет своей актуальности. Раннее выявление дизонтогенеза, ранняя диагностика и профилактика появления признаков эмоционально-личностного неблагополучия предотвращают появление вторичных отклонений в развитии. Своевременное овладение навыками адекватного поведения и взаимодействия с окружающими людьми в социуме позволяет ребенку приобретать социальный опыт, использовать его в различных жизненных ситуациях, что, несомненно, способствует своевременному социальному развитию и успешной социализации [4; 7].

Первичная социализация осуществляется близкими родственниками на ранних этапах развития. Вторичная социализация осуществляется в рамках детских дошкольных учреждений, школ, других социальных институтов позволяет социализированному ребенку осваивать новые сферы общественной жизни [2].

Интеграционные процессы, охватывающие все большее количество детей с ОВЗ, способствуют развитию инклюзивного обучения, которое становится одной из приоритетных областей системы образования и позволяет обеспечить организацию оптимальных условий для реализации образовательных потребностей различных категорий детей с нарушениями развития.

Необходимо отметить, что инклюзивное образование не заменяет собой систему специального образования в целом, но выступает как одна из его форм. Целесообразность включения ребенка с ОВЗ в инклюзивное образовательное пространство должна быть



оправдана возможностями образовательного учреждения обеспечить полноценный образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей ребенка [1; 3; 8] .

Одним из важных условий инклюзивного обучения является не только наличие возможности подобрать ребенку вариант доступного и полезного для его развития индивидуального учебного плана, программы, но и возможность систематически оказывать ему квалифицированную медико-психолого-педагогическую помощь [9]. Учитывая индивидуальный уровень развития ребенка с ОВЗ, выбрать для него соответствующую модель инклюзии – полную и постоянную или минимальную и эпизодическую в дошкольные или школьные массовые, специальные, комбинированные образовательные учреждения [5; 6].

Личностно-ориентированная помощь ребенку с ОВЗ в соответствии с возрастными и индивидуально-типологическими особенностями позволяет минимизировать негативное влияние нарушений развития и создать наиболее благоприятные условия для полноценной интеграции в социум.

Исследование, посвященное проблеме формирования социальных навыков у детей раннего возраста с двигательной церебральной патологией, проводилось в течение 12 лет (2009-2021 гг.) на базе стационарного отделения медицинской реабилитации пациентов с нарушениями функций центральной нервной системы Российской Детской Клинической больницы ФГБОУ ВО РНИМУ им. Н. И. Пирогова Минздрава России. В исследовании принимали участие 163 ребенка в возрасте 2-х лет, из них 128 детей с диагнозом «детский церебральный паралич», 35 нормально развивающихся сверстников.

Изучение поэтапного формирования основных возрастных психологических новообразований, исследование центральных линий развития позволило рассмотреть общие закономерности социального развития, определить основные компоненты базовых социальных навыков, значимых для детей раннего возраста. Диагностический комплекс оценки уровня сформированности социальных навыков был составлен на основе психолого-педагогических методик А. В. Закрепиной, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенковой. Диагностическая программа исследования актуального уровня развития социальных навыков включала оценку социального, познавательного, речевого, двигательного развития и состояла из 15 параметров. Наиболее подробно изучались особенности эмоциональной сферы, контактности, сформированность потребности в общении со взрослым, средства и форма общения, основные способы усвоения общественного опыта, уровень сформированности представлений о себе, «близких» и «чужих» взрослых, сверстниках, уровень сформированности навыков самообслуживания. С целью определения сформированности, а также степени выраженности нарушений проводилась балльная оценка, отражающая количественно-качественную характеристику сформированности исследуемого навыка: отсутствие (1 балл), неполная сформированность (2 балла), недостаточная сформированность (3 балла), нормативная сформированность (4 балла).

Анализ результатов эксперимента подтвердил, что дети раннего возраста с ДЦП представляют собой гетерогенную группу как по сформированности компонентов социального развития, так и по уровню двигательного, познавательного, речевого развития.

По результатам констатирующего эксперимента все дети экспериментальной группы в зависимости от уровня социального развития были разделены на четыре группы: 1 группа – дети с примитивным (низким) уровнем социального развития; 2 группа – дети со средним уровнем социального развития; 3 группа – дети с недостаточным уровнем социального развития; 4 группа – дети с высоким уровнем социального развития. В процентном

соотношении группы разделились следующим образом: 19 %, 42 %, 30 %, 9 % (от примитивного до высокого уровня социального развития).

Ретроспективный анализ уровня сформированности компонентов социального развития у детей раннего возраста с церебральным параличом позволил отразить краткий обзор сравнительных характеристик исследуемых групп в таблице 1.

В связи с тем, что наличие двигательной патологии негативно влияет на формирование навыков самообслуживания, оценка показателей сформированности данных навыков проводилась отдельно. Результаты исследования показателей уровня сформированности навыков самообслуживания и опрятности позволили выявить следующие группы детей: не владели даже элементарными навыками самообслуживания 37 % детей; 35 % детей только придерживали чашку или бутылочку короткий промежуток времени (навыки опрятности находились в стадии формирования); постоянно нуждались в помощи взрослого и частично владели некоторыми навыками самообслуживания (иногда просились на горшок, по просьбе взрослого оказывали незначительную помощь при одевании, раздевании, умывании) 26 % детей; 2 % детей владели простыми навыками самообслуживания, но постоянно нуждались в помощи взрослого. Из вышеперечисленных групп хотелось бы отметить 15 % детей, которые не владели навыками самообслуживания в силу тяжести двигательных нарушений, но понимали назначение навыка, привлекали внимание взрослого, проявляли двигательное беспокойство при нарушении навыков опрятности, использовали доступные жестово-мимические, речевые средства общения.

Выделенные и описанные параметры изучения состояния социальных навыков у детей раннего возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата церебро-органического генеза позволили оценить актуальный уровень освоения социальных навыков; разработать и апробировать вариативный подход к разработке индивидуальных программ коррекционно-развивающей работы по формированию социальных навыков у детей третьего года жизни с церебральным параличом; определить организационно-методические условия, обеспечивающие эффективность реализации индивидуальной программы социального развития ребенка с ДЦП, в том числе в системе комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения, реализуемого в форме реабилитационных циклов длительностью 4-5 недель с периодичностью 3-4 раза в год на протяжении полутора лет.

В формирующем эксперименте принимали участие 64 ребенка экспериментальной группы (ЭГ), и 64 ребенка контрольной группы (КГ).

Принимая во внимание выделенные особенности развития детей, были определены главные задачи обучающего эксперимента: разработать индивидуальные дифференцированные коррекционно-развивающие программы, направленные на устранение затруднений в процессе формирования социальных навыков у детей третьего года жизни с церебральным параличом, апробировать методику оценки исходного и итогового уровня развития социальных навыков; обеспечить оптимальное социальное развитие ребенка в процессе обучения и воспитания на основе идеальной комбинации возможностей образования, интересов ребенка, потребностей семьи; способствовать обогащению эмоционального опыта детей; оптимизировать овладение культурно-гигиеническими навыками в соответствии с индивидуальными двигательными возможностями ребенка. Коррекционно-развивающая работа осуществлялась дифференцированно в зависимости от принадлежности ребенка к одной из четырех групп.

<b>Показатели социального развития детей раннего возраста</b>	<b>Примитивный (низкий) уровень социального развития</b>	<b>Средний уровень социального развития</b>	<b>Недостаточный уровень социального развития</b>	<b>Высокий уровень социального развития</b>
Контакт	Дети не вступают даже в эмоциональный контакт, не реагируют на обращения взрослого, отмечается отсутствие потребности в эмоциональном взаимодействии с близкими взрослыми	У детей низкая потребность вхождения и поддержания контакта с окружающими; они с трудом вступают в контакт (легче с близкими взрослыми), не проявляют в нем заинтересованность	Дети избирательно вступают в контакт в доступной форме (эмоциональной, жестово-мимической, голосовой), проявляют в нем определенную заинтересованность	Дети легко и быстро вступают в контакт, проявляют в нем заинтересованность
Эмоции	Низкий эмоциональный фон, преобладание негативных аффективных реакций; эмоции не дифференцированы	Эмоциональные реакции бедные, скудные, стереотипные, выражены слабо, отмечается эмоциональная ригидность	Эмоциональные реакции в целом адекватны ситуации, но недостаточно дифференцированы, отмечается эмоциональная лабильность	Эмоции ярко окрашены, хорошо дифференцированы
Средства общения с окружающими	Дети не используют никаких средств общения	Дети иногда используют ограниченное количество невербальных средств общения (взгляд, подражательную улыбку, крик)	Дети используют разнообразные невербальные средства общения (улыбку, выразительный взгляд), предметно-действенные средства (вручение предметов, притягивание, отталкивание), голосовые и ограниченные речевые средства общения (звукоподражания, отдельные лепетные слова, соотнесенные с предметами и действиями)	Дети используют разнообразные эмоционально окрашенные, предметно – действенные, доступные речевые средства общения, проявляют заинтересованность в ходе общения

Продолжение таблицы 1

Понимание обращенной речи	Дети не различают даже интонации голоса взрослого (ласковый и сердитый тон); понимание обращенной речи отсутствует	Дети различают интонации голоса взрослого; понимание обращенной речи строго ограничено хорошо знакомой ситуацией (выделяют по слову «близких», некоторые хорошо знакомые предметы, игрушки)	Понимание обращенной речи ограничено бытовой ситуацией (дети выделяют по слову «близких», предметы, игрушки, выполняют различные знакомые, отработанные речевые инструкции)	Понимание обращенной речи на бытовом уровне
Сформированность представлений о себе	Дети не знают собственное имя, не отзываются на него, не показывают части лица и тела, не реагируют на отражение в зеркале	Дети отзываются на собственное имя, после многократной просьбы показывают 1-2 части лица или тела, кратковременно реагируют на отражение в зеркале	Дети отзываются на собственное имя, иногда показывают на себя рукой, показывают по просьбе 3-4 части лица или тела, реагируют на отражение в зеркале, но стойкого узнавания не отмечается	Дети четко знают собственное имя в разных вариантах, показывают на себя рукой, показывают части лица, тела, узнают себя в зеркале, некоторые называют себя по имени, начинают осознавать половую принадлежность
Сформированность представлений об окружающих	Дети вообще не выделяют близкого взрослого даже после стимуляции, не дифференцируют «своих» и «чужих»	Выделяют близкого взрослого после стимуляции, есть определенная дифференциация «своих» и «чужих», плачут при виде чужого взрослого, смотрят исподлобья, избегают общения с незнакомыми людьми, отстраняются от незнакомого взрослого в случае его приближения, не проявляют интереса к ровесникам	Выделяют близкого взрослого, дифференцируют «своих» и «чужих», проявляют кратковременный интерес к ровесникам	Выделяют близкого взрослого, четко дифференцируют «своих» и «чужих», стремятся играть рядом с ровесниками

Окончание таблицы 1

Сформированность представлений об окружающем мире	Познавательный и игровой интерес к игрушкам не выражен	Дети проявляют непродолжительный познавательный и игровой интерес к игрушкам; если могут, захватывают предметы, осуществляют неспецифические манипуляции с предметами короткий промежуток времени	Дети проявляют познавательный и игровой интерес к предметам, игрушкам, используют предметы с учетом физических свойств (осуществляют специфические манипуляции), выполняют отдельные предметные действия, владеют некоторыми бытовыми орудийными действиями (пытаются есть ложкой, черкают карандашом)	Дети проявляют стойкий познавательный и игровой интерес к игрушкам, окружающим предметам, используют знакомые предметы обихода и орудия в соответствии с социально принятыми нормами, выполняют процессуальные и предметно-игровые действия с ними
Владение способами усвоения общественного опыта	Не сформирована готовность к совместным действиям	Дети выполняют совместные действия со взрослым	Дети выполняют частично-совместные действия, простые действия по подражанию	Дети выполняют разнообразные действия по речевой инструкции
Владение правилами адекватного социального поведения	Навыки не сформированы	Дети владеют единичными навыками адекватного социального поведения в хорошо знакомой ситуации при многократной вербальной стимуляции со стороны взрослого, по просьбе взрослого машут рукой («пока»), протягивают ручку («дай ручку»), подражая взрослому играют в ладушки, не всегда адекватно реагируют на запрет взрослого	Соблюдают некоторые знакомые социальные правила поведения в знакомой ситуации при вербальном контроле (напоминании со стороны взрослого: «пока», «спасибо», «дай ручку», «улыбнись»), обычно адекватно реагируют на запрет взрослого	Соблюдают социальные правила поведения в различных ситуациях при незначительном вербальном контроле (здороваются, смотрят на взрослого, улыбаются ему, проявляют доброжелательность, благодарят), адекватно реагируют на запрет взрослого

Использование базового комплекса обследования, позволило сравнить уровень достижений контрольной и экспериментальной групп при помощи непараметрического критерия для 2 независимых выборок (критерий U-Манна-Уитни). По всем показателям обнаружены различия на уровне высокой статистической значимости ( $p \leq 0,01$ ).

Контрольная группа соответственно разделилась в процентном соотношении 15 %, 39 %, 34 %, 21 % от примитивного до высокого уровня социального развития. В экспериментальной группе процентное соотношение было следующим – 10 %, 30 %, 34 %, 12 %.

Результаты контрольного эксперимента подтвердили эффективность использования дифференцированных коррекционно-развивающих программ по развитию социальных навыков у детей раннего возраста с ДЦП.

Под нашим длительным динамическим наблюдением находились 24 ребенка, что позволило оценить отдаленные результаты индивидуальной коррекционно-развивающей работы по формированию социальных навыков. 10 детей проходят обучение в общеобразовательной школе, 6 из них занимаются дополнительно с педагогами в индивидуальном формате, а так же систематически проходят курсы занятий с логопедом и психологом. В специальных (коррекционных) школах VI и VIII вида проходили обучение 10 детей. Уровень развития социальных навыков 20 детей находится на достаточном уровне: дети ориентируются в окружающем социальном пространстве, владеют навыками адекватного взаимодействия с окружающими, используют вербальные коммуникативные средства общения, адекватно реагируют на требования взрослых, проявляют послушание, владеют навыками опрятности и самообслуживания (с незначительной помощью взрослого). Обучение 4 детей в образовательных учреждениях не проводится в силу тяжести двигательных и интеллектуальных нарушений.

Таким образом, своевременное развитие социальных навыков, механизмов социальной адаптации обеспечивает успешное овладение ребенком адекватного, социально одобряемого поведения, позволяющего продуктивно взаимодействовать с окружающими его людьми, является основой успешного инклюзивного обучения. Создание инклюзивного образовательного пространства в рамках образовательного учреждения, конструирование моделей интегрированного обучения и воспитания различных групп детей позволяет значительно улучшить прогноз успешной социализации и интеграции ребенка с ОВЗ в окружающее социокультурное пространство.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе / Н. В. Бабкина // Дефектология. – 2006. – № 4. – С. 38-45.
2. Бергман, П. Первичная и вторичная социализация / Социальное конструирование реальности // П. Бергман, Т. Лукман. – Москва: Изд-во «Медиум», 1995. – 323 с.
3. Екжанова, Е. А. Двухкомпонентная инклюзивная модель обеспечения прав на образование детей с различным уровнем психофизического развития / Е. А. Екжанова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. Материалы Международной науч.-практич. конф. (20-22 июня 2011 г.). – Москва, 2011. – С.23-25.
4. Кондрашова, А. А. Своеобразие нарушения социального развития у детей раннего возраста с церебральным параличом / А. А. Кондрашова // Дефектология. – 2020. – № 2. – С. 73 -80.

5. Малофеев Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71-78.
6. Малофеев Н. Н. Интеграция и специальные учреждения: необходимость перемен, / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 86-94.
7. Приходько, О. Г. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья / О. Г. Приходько, А. А. Кондрашова // Специальное образование: научно-методический журнал. – Екатеринбург, 2014. – № 3. – С. 83-93.
8. Приходько, О. Г. Комплексное сопровождение детей с ОВЗ на различных возрастных этапах // Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование: сб. науч. статей по мат.-ам Межрегион. научно-практич. с междунар. участ. (19-20 декабря 2014 года) / Сост.: О. Г. Приходько, Е. В. Ушакова, А. А. Гусейнова, О. В. Титова, Н. Ш. Тюрина. – Москва: МГПУ, 2014. – С. 62-69.
9. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования: учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева – Барановичи: РИО БарГУ, 2014. – 358 с.

УДК 371.92

*М. С. Коробинцева*

#### **К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОТЕКАНИЯ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* В статье автор рассматривает вопрос актуальности исследования протекания адаптационного процесса у обучающихся с задержкой психического развития как фактора риска возникновения школьной и социальной дезадаптации; раскрываются причины трудностей протекания данного периода у школьников с ЗПР.

*Ключевые слова:* обучающиеся с задержкой психического развития, психологическое сопровождение, социальная дезадаптация, адаптационный период

*М. S. Korobintseva*

#### **TO THE QUESTION OF THE RELEVANCE OF THE STUDY OF THE COURSE OF THE ADAPTATION PERIOD DURING THE TRANSITION FROM PRIMARY TO SECONDARY SCHOOL FOR STUDENTS WITH ZPR**

*Abstract.* In the article, the author examines the relevance of the study of the course of the adaptation process in students with mental retardation as a risk factor for school and social maladaptation; the reasons for the difficulties of this period in schoolchildren with ZPR are revealed.

*Keywords:* students with mental retardation, psychological support, social maladaptation, adaptation period.

Одним из основных положений «Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья 2020-2030», разработанной в ИКП РАО, является формирование у специалистов и близких ребенка с ограниченными

возможностями здоровья (ОВЗ) представлений о значимости и ценности поддержания эмоциональной стабильности ребенка на всех уровнях системы образования. Важность формирования эмоциональной стабильности школьника с ОВЗ становится актуальной профессиональной задачей педагога-психолога и приобретает особое значение в работе специалистов коррекционного и инклюзивного образования с обучающимися с задержкой психического развития (ЗПР).

Переход из начальной в основную школу является одним из сложнейших этапов в образовании и характеризуется серьезными трудностями в протекании адаптационного периода у обучающихся. Изменение характера учебной деятельности, которая включает в себя многопредметность, отсутствие единых требований со стороны педагогического коллектива, расширение социальных контактов, физиологические и психологические перестройки пубертатного периода школьников 10-12 лет являются основными причинами трудностей адаптационного периода.

При поступлении в 5-й класс трудности в учебной деятельности у детей с ЗПР, которые не были преодолены и предотвращены за период начальной школы, вызывают сложности перехода из начальной в основную школу. Значительные изменения школьного режима, объема и уровня знаний, которые переживает ребенок в этот период, требуют от его психики и организма в целом серьезных усилий, поэтому его традиционно в педагогической теории и практике рассматривают как период оказания помощи и поддержки ученику [5].

У детей с задержкой психического развития, которые представляют многочисленную группу среди детей с ограниченными возможностями здоровья, процесс школьной адаптации еще более отягощен нарушениями эмоционально-волевой сферы, незрелостью личности, несформированностью учебной деятельности и низким уровнем коммуникативных умений. Этап перехода из начальной в основную школу детей с задержкой психического развития становится фактором риска дезадаптации. взаимодействие с окружающими [2]. Переход от совместных учебных действий под руководством учителя (характерных для начальной школы) к самостоятельным (на уровне основной школы) предъявляет к обучающемуся с ЗПР требования самостоятельного познавательного поиска, постановки учебных целей, освоения и самостоятельного осуществления контрольных и оценочных действий, инициативы в организации учебного сотрудничества.

На современном этапе в системе образовании прослеживается тенденция к увеличению количества школьников с ЗПР со школьной и социальной дезадаптацией. Особенности вышеописанного периода у школьников с ЗПР на этапе перехода из начальной в основную школу являются факторами появления школьной дезадаптации, что расценивается как формирование неадекватных механизмов приспособления ученика к школьному обучению. Характерными проявлениями школьной дезадаптации у обучающихся с ЗПР являются нарушения поведения, повышение уровня школьной тревожности, агрессии, увеличение конфликтных ситуаций, нарушение работоспособности, значительные трудности в освоении адаптированной общеобразовательной программы [3].

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена необходимостью индивидуализации психологического сопровождения школьников с задержкой психического развития на всех уровнях образования, в том числе на этапе перехода из начальной школы в общее звено. Ведущая роль в реализации психологического сопровождения школьников с ЗПР в основной школе должна принадлежать педагогу-психологу, который осуществляет помощь, нацеленную на развитие адаптационных механизмов, познавательных процессов, эмоционально-личностной и коммуникативной сферы, регуляторных процессов,



предотвращение отклоняющегося поведения для оптимизации учебного процесса и социализации [7].

Основанием считать актуальным данный вопрос исследования является недостаточная разработанность и освещенность влияния психических нарушений у детей с ЗПР, их устойчивый многофакторный характер на протекание периода адаптации при переходе из начальной в основную школу. Проблема сопровождения младших школьников с ЗПР на этапе перехода из начальной школы в общее звено, несмотря на достаточное количество исследований в различных научных областях, принадлежит к наиболее сложным и неоднозначным [5].

Таким образом, проблемы организации психологической работы в общеобразовательной школе в условиях современного инклюзивного пространства являются важнейшей задачей педагогического коллектива для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР. Своевременное оказание необходимой помощи обучающимся с задержкой психического развития особенно в периоды риска, одним из которых является переход из начальной в основную школу, становится залогом успеха дальнейшего обучения и необходимым условием профилактики психологических отклонений, школьной и социальной дезадаптации, психических расстройств.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР : учебное пособие / Л. Н. Блинова. – Москва : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с. – Текст : непосредственный.

2. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман ; – Москва : Владос-Пресс, 2005. – 162 с. – Текст : непосредственный.

3. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

4. Коробинцева, М. С. Тьюторское сопровождение обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода из начальной в основную школу / М. С. Коробинцева. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Челябинск: «Край Ра», 2022. – С. 242-245.

5. Лапшина, Л. М. Данные нейрофизиологического обследования в структуре индивидуализации психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VI Международной научно-практической Конференции. – Челябинск: «ЮУрГГПУ», 2016. – С. 183-186.

6. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с

международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

7. Сорокоумова, С. Н. Специфика работы психолога с деструктивной личностью / С. Н. Сорокоумова, П. А. Егорова. – Текст : непосредственный // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : Сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2019. – С. 427-430.

УДК 371.921

*О. В. Коровина*  
*Научный руководитель – Л.М. Лапина*

### **РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ НА ЗАНЯТИЯХ ЛЕГО- КОНСТРУИРОВАНИЕМ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* В статье на теоретическом уровне обосновывается положительное влияние леги-конструирования в формировании пространственной ориентировки старших дошкольников с задержкой развития в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации.

*Ключевые слова:* восприятие пространства, пространственная ориентировка, старшие дошкольники, задержка психического развития, леги-конструирование, инклюзивная группа, инклюзия.

*O. V. Korovina*  
*Scientific director – L.M. Lapshina*

### **DEVELOPMENT OF SPATIAL ORIENTATION IN LEGO CONSTRUCTION CLASSES IN AN INCLUSIVE GROUP OF OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION**

*Abstract.* At the theoretical level, the article substantiates the positive influence of lego construction in the formation of spatial orientation of older preschoolers with developmental delay in an inclusive group of preschool educational organizations.

*Keywords:* perception of space, spatial orientation, senior preschoolers, mental retardation, lego construction, inclusive group, inclusion.

В настоящее время одной из актуальных проблем современного общества является организация воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями. Обеспечение государством условий, необходимых для получения качественного образования детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в соответствии с «Законом об образовании РФ» и ФГОС дошкольного образования, осуществляется посредством организации инклюзивного образования [10]. Старший дошкольный возраст – важный этап в общепсихическом развитии ребенка [11] и развитии инклюзивной практики [6].

Для старших дошкольников важным достижением в общепсихическом развитии является освоение ориентировки в пространстве [1; 2], так как эта способность, прежде всего, зависит от психического процесса – восприятия. Восприятие, важное составляющее познавательной активности ребенка, воздействует на реализацию в учебных условиях остальных важных психических процессов. Со старшими дошкольниками нужно особенно интенсивно заниматься для достижения лучших результатов в познании, также для положительной динамики развития ребенка и подготовки к школьному обучению [8].

Т. А. Мусейбова, Ж. Пиаже, М. М. Семаго и Н. Я. Семаго [8], Т. А. Павлова [7] рассматривают пространственную ориентировку как особый вид восприятия, включающего в работу все анализаторные системы [1].

Пространственно-временные представления у детей с задержкой в развитии более продуктивно формируются во всех образовательных областях. Детям 5-6 лет с задержкой психического развития (ЗПР) свойственна недостаточно сформированная мыслительная деятельность, низкая любознательность, ограниченность в речевых высказываниях, проявление беспокойства, тревоги, страхов, эмоционально неустойчивы. У дошкольников с ЗПР формирование и развитие пространственных представлений проходит особенно медленно [2].

З. М. Дунаева [3] определила, что до конца дошкольного периода у детей с ЗПР не сформированы пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и себя. Обосновывая тем, что развитие пространственных эталонов у детей с задержкой в развитии взаимосвязано с мышлением. Детям данной категории, трудно различать объекты в схемах, в контурах, которые изображаются под другим углом. Задержанное формирование пространственных понятий (лево, право), сложности в определении частей тела с ориентацией на данные стороны, ведет в последствии к нарушению игровой, познавательной деятельности, а также в трудностях в формировании математических представлений, письму, рисованию, черчению.

В рамках собственной педагогической деятельности приходится на практике решать вопросы развития пространственной ориентировки у дошкольников с ЗПР в условиях инклюзивной группы дошкольной образовательной организации (ДОО). Деятельность инклюзивной группы направлена на предоставление образовательных услуг детям с различными стартовыми возможностями. Для того чтобы инклюзия и обучение в среде нормативно развивающихся сверстников были успешными, детям с ОВЗ требуется специализированная помощь и организация условий, включающих в себя предметно-развивающую среду и квалифицированную коррекционную помощь [6].

На диагностическом этапе для изучения пространственного мышления и ориентировки в пространстве у старших дошкольников с ЗПР (с использованием методик С. Д. Забрамной «Коробка форм», Л. Б. Осиповой «Ориентировка на себе, ориентировка относительно себя», М. М. Семаго и Н. Я. Семаго «Ориентировка в схеме собственного тела») [3; 5; 8] были получены результаты, которые показали, что пространственные эталоны у дошкольников с ЗПР сформированы на достаточно низком уровне, что в целом совпадает с результатами других исследований [1; 2; 7; 9].

У 80 % детей вызвали затруднения в определении местонахождения предметов и объектов (спереди - сзади). Дети не смогли справиться в ориентировке относительно себя. 70% детей не умеют совершать пространственные действия, не умеют определять левую и правую руку. С трудом выполняют конструктивные инструкции, у них возникают сложности при построении построек по схеме, по инструкции. Не умея определять право – лево у себя,

соответственно дети не ориентируются на изображениях и схемах. Данные диагностического исследования свидетельствуют о значительном недоразвитии у старших дошкольников с ЗПР пространственной ориентировки. Все дети нуждаются в систематической коррекционной работе по формированию и развитию пространственных представлений.

В ФГОС ДО (Стандарт) обозначается, что основная образовательная программа детского сада реализуется в формах, специфических для детей конкретной возрастной группы, прежде всего в игровой форме, вместе с познавательной и исследовательской деятельностью. В Стандарте отмечается актуально значимой поддержка любой детской инициативы, любознательности в любых видах детской деятельности, в том числе и в конструктивной [1]. Для старших дошкольников с ЗПР, крайне важна наглядность и значимость применения своих знаний и приобретенных навыков [11]; определяется необходимость использования специальных средств в разных областях деятельности [4]. По мнению Л. Г. Комарова, Т. В. Лусс, О. В. Михеева, П. А. Якушкин и др. [4; 5], Лего-набор представляется эффективным средством формирования пространственных представлений.

Одним из наиболее интересных для детей видов деятельности, в котором возможно участие всех детей группы, является конструирование [5].

Лего-конструирование позволяет осуществлять объединение пяти образовательных областей, что дает возможность педагогу объединять игровую деятельность [11] с исследовательской и экспериментальной [1] и т.о., развивающе влиять на все стороны психической сферы ребенка с ЗПР [8; 9].

В процессе развивающей работы предлагается игры, которые направлены на формирование пространственных представлений у старших дошкольников в инклюзивной группе. При лего-конструировании на занятиях с дефектологом, воспитателем, в индивидуальной форме формируются пространственные представления. В игровой деятельности предлагается сделать постройки с использованием словесных инструкций (рекомендаций) сначала с предлогами: на, под, между, выше, ниже – с последующим усложнением, затем закрепляют более сложные предлоги: перед, между. Далее организуется формирование различение сторон: лево – право и формирование понятия «лево-право» относительно другого [8].

При организации учебно-воспитательной работы со старшими дошкольниками с ЗПР в инклюзивной группе, реализуется при комплексном подходе [6], т.е. коррекционная работа проводится во взаимосвязи со всеми специалистами и с родителями. В качестве наиболее эффективных форм в собственной практике реализуются следующие формы сотрудничества:

- организация выставок-построек (по предложенным лексическим темам, в целях закрепления пройденного материала);
- участие родителей в мастер-классах, по использованию лего-набора и конструктора в домашних условиях;
- организация конкурса «Мой любимый город» (конструирование отдельных архитектурных объектов муниципалитета);
- организация проектной деятельности «Путешествуем в мир ЛЕГО» и др.

Использование конструктора позволяет создать условия для организации совместной деятельности для всех детей группы. В результате у воспитанников инклюзивной группы формируются навыки сотрудничества и работы в команде. Конструктор дает возможность для развития детей и с ЗПР, и нормой психического развития. Кроме того, он соответствует требованиям безопасности, трансформируемости, полифункциональности и вариативности [1; 4; 5].

Таким образом, применение различных наборов Лего-конструктора, представляется значимым направлением в работе при формировании пространственных представлений старших дошкольников с ЗПР в инклюзивной группе.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бурачевская, О. В. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста посредством конструирования / О. В. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – № 2. – С. 55-57.
2. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск: Цицеро, 2016. – С. 51-54.
3. Дунаева, З. М. Психологическое изучение и некоторые виды коррекции недоразвития пространственной функции у детей с задержкой психического развития [Текст] / З. М. Дунаева // Проблемы диагностики задержки психического развития. – 1985. – С. 189-201.
4. Комарова, Л. Г. Строим из LEGO [Текст] : моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO / Л. Г. Комарова. – М.: Пресса, 2010. – 90 с.
5. Лусс, Т. В. Использование ЛЕГО ДАКТА с детьми, имеющими отклонения в развитии/ Современные проблемы изучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Межвуз. сб. научн.-метод. Выпуск 3. Мордовский гос. Пед. ин-т; Под ред. И. В. Чумаковой, Е. Л. Шиловой, Н. Н. Морозовой. – Саранск, 2000. – С. 162-165.
6. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.
7. Павлова, Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников: Сб. игровых упражнений / Т. А. Павлова. - М.: Шк. пресса, 2004. - 60, [2] с.;
8. Семаго, Н. Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей, как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы / Н. Я. Семаго // Дефектология. – 2000. – № 1. – С. 87-94.
9. Семенович, А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А. В. Семенович, С. О. Умрихин. – М.: Академия, 1998. – 129 с.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (утв. 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ). С изменениями от 05.05.2014 – Текст: электронный // Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_158523/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158523/) (Дата обращения 18.09.2022)
11. Хайкина, М. А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник

научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 153-156.

12. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 189-192.

**УДК 376.35**

*О. А. Коршева*  
*Научный руководитель – С. Г. Щербак*

**ОСОБЕННОСТИ НАПОЛНЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ГРУППАХ КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены особенности наполнения развивающей предметно-пространственной среды для развития качественного и количественного словарного запаса детей старшего дошкольного возраста в дошкольных инклюзивных группах.

*Ключевые слова:* инклюзивные группы, дидактический материал, качественный словарь, количественный словарь.

*О. А. Korscheva*  
*Scientific director – S. G. Shcherbak*

**FEATURES OF FILLING THE DEVELOPING SUBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT FOR THE DEVELOPMENT OF VOCABULARY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN PRESCHOOL INCLUSIVE GROUPS**

*Abstract.* The article considers the features of filling the developing subject-spatial environment for the development of qualitative and quantitative vocabulary of older preschool children in preschool inclusive groups.

*Keywords:* inclusive groups, didactic material, qualitative dictionary, quantitative dictionary.

Работа по развитию словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи направлена преимущественно на создание лексической основы речи. На основе достаточного словарного запаса совершенствуется качество речи, необходимое для коммуникации детей со сверстниками и педагогами и освоения образовательной программы в обучении.

Организация обучения ребёнка с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования предполагает совместное обучение с детьми с нормой речевого развития в

группах комбинированной направленности.

Развитие словарного запаса Г. А. Волкова, И. В. Зотова, Л. Р. Куртлуша и др. рассматривают как достаточно сложный и многоаспектный процесс, который во многом осложняется в условиях инклюзивного обучения. Авторы отмечают, что обогащение словарного запаса происходит в процессе ознакомления с окружающим миром, во всех видах детской деятельности, повседневной жизни, общении [1; 3].

Работа над словом уточняет представления ребенка, об окружающем, углубляет его чувства, организует социальный опыт. Развитие словарного запаса должно быть организовано в виде комплексной работы воспитателя, учителя-логопеда, психолога.

Одним из специальных условий образования детей с общим недоразвитием речи является создание предметно-пространственной среды, с учетом особенностей их развития.

В рамках данной статьи рассмотрим особенности развивающей предметно-пространственной среды для развития словарного запаса детей старшего дошкольного возраста в дошкольных инклюзивных группах.

Развивающая предметно-пространственная среда создается для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов и должна быть: содержательно-насыщенной, доступной, безопасной, соответствующей общеобразовательной программе ДОО, возрастным и индивидуальным возможностям детей.

При создании РППС среды должны учитываться возраст, уровень развития, интересы, склонности, способности, личные особенности детей, посещающих группу комбинированной направленности.

В процессе создания РППС необходимо опираться на методы коммуникативно-деятельностного подхода, предполагающие прежде всего ситуативно-тематическую организацию дидактического материала

Н. В. Пушкарева в своих исследованиях отмечает, что развивающая предметно-пространственная среда независимо от возраста, для которого она организована, в аспектах речевого развития должна полностью опираться на комплексно-тематическое планирование для группы [5].

Другими словами – тематика наполнения развивающей предметно-пространственной среды должна быть связана с лексической темой согласно планированию. Также наполнение предметно-пространственной среды должно учитывать программные цели и задачи: увеличение объема словарного запаса; качественное развитие словарного запаса.

Помимо этого, в развивающей предметно-пространственной среде должен быть создан специальный уголок для речевого развития, где будет находиться весь материал для развития словарного запаса детей старшего дошкольного возраста – «Речевой уголок» [5].

Развитие словаря осуществляется за счет слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, действия с ними, а также отдельные их признаки, в связи с этим целесообразным будет размещение в дошкольной инклюзивной группе в развивающей предметно-пространственной среде предметных картинок, моделей и игрушек согласно тематическому планированию группы [1].

Учитывая исследования А. Н. Леонтьева о том, что в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности выступает игровая деятельность, целесообразно размещать в развивающей предметно-пространственной среде преимущественно игровой материал для: самостоятельных игр; игр в паре; коллективных игр [2].

Г. А. Волкова подчеркивает, что номинативный словарь лучше формируется при

многократном закреплении и повторении слов в различной деятельности, такой деятельностью может выступать игровая, в связи с этим целесообразно размещать в развивающей предметно-пространственной среде дидактические игры для закрепления словаря существительных по лексическим темам: игры «Мемори»; игры «Бродилки»; игры по типу «Лото»; игры «Что от чего»; игры «Группировка» [3].

Перечисленные выше игры направлены на развитие активного и пассивного словарного запаса, помимо этого способствуют познавательному развитию, развитию внимания и памяти – психологической базе речи, что позволяет обеспечить комплексный процесс речевого развития, а также сформировать у детей познавательный интерес.

Для развития словаря прилагательных и глаголов необходимо размещать в развивающей предметно-пространственной среде различные дидактические игры, например: игры «Кто что делает» (например: расскажи что делает повар); игры «Кто как подает голос» (по лексической теме «Животные»: как подает голос собака, кошка и др.).

Также для развития словаря существительных, глаголов, прилагательных в развивающей предметно-пространственной среде могут быть размещены модели фигурок для самостоятельного разыгрывания детьми сюжетов и сюжетных игр. При освоении лексической темы «Продукты» в развивающей предметно-пространственной среде может быть размещено оборудование для организации игры «Магазин». Таким образом в данной игре дети будут взаимодействовать между собой и закреплять произношение слов различных частей речи при активной коммуникации.

Также для развития качественного и количественного словаря слов различных частей речи в развивающей предметно-пространственной среде могут быть размещены сюжетными картинками и дидактические игры с сюжетными картинками, к данным картинками могут быть использованы следующие виды заданий: «Построй рассказ по сюжетной картинке»; «Расположи сюжетные картинками в логической последовательности и построй рассказ»; «Найди на сюжетной картинке предметы по заданному признаку».

И. С. Неборская отмечает наличие достаточно большого образовательного потенциала для развития словарного запаса у режиссерских игр [4]. В режиссерских играх дети самостоятельно разыгрывают сюжеты, используя при этом хорошо знакомых героев сказок. Для самостоятельного разыгрывания детьми режиссерских игр в развивающей предметно-пространственной среде могут быть размещены модели героев (магнитные, бумажные, керамические и др), дети могут самостоятельно разыгрывать сюжеты: на фланелеграфе; на магнитной доске; на столе с песком; в сенсорной коробке.

Стоит отметить, что при подборе материала для развивающей предметно-пространственной среды важным является как учет особенностей детей с речевыми нарушениями в инклюзивных группах, так и возможность обогащения и уточнения словаря детей с нормативным развитием. В зависимости от особенностей детей данных категорий отбирается «сложность» материала».

В развивающей среде одновременно должен находиться материал для развития простых и элементарных компонентов словарного запаса – номинативный словарь и материал для развития более сложных задач: развития умений составлять описательных рассказ с использованием слов различных частей речи. Это позволит обеспечить интерес к развивающей предметно-пространственной среде всех детей инклюзивной группы.

Таким образом, нами были рассмотрены особенности организации развивающей предметно-пространственной среды для развития словарного запаса детей старшего дошкольного возраста в группах комбинированной направленности, в которых



осуществляется инклюзивное образование детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Дальнейшие исследования направлены на поиск инновационных подходов к организации предметно-развивающей среды в ДОУ, а также включение родителей в создании предметно-развивающей среды.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зотова, И. В. Особенности развития словаря дошкольников / И. В. Зотова, Л. Р. Куртлуша // Наука, техника и образование. [Электронный ресурс]. 2017. №8 (38). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-slovary-a-doshkolnikov> (дата обращения: 14.11.2022).
2. Леонтьев, А. Н. Становление психологии деятельности / А. Н. Леонтьев. – Москва, 2011. – 246 с. – Текст : непосредственный.
3. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с. – Текст : непосредственный.
4. Неборская И. С., Цзян Е. А. Режиссерская игра как способ развития речи старших дошкольников (на примере программы «Развитие» Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Н. С. Варенцов) // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. [Электронный ресурс]. 2011. – №5-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezhisserskaya-igra-kak-sposob-razvitiya-rechi-starshih-doshkolnikov-na-primere-programmy-razvitie-l-a-venger-o-m-dyachenko-n-s-varentsov> (дата обращения: 14.11.2022).
5. Пушкарева Н.В. Организация развивающей предметно-пространственной среды для активизации словаря у детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации // Интерактивная наука. 2022. №2 (67). – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-razvivayuschey-predmetno-prostranstvennoy-sredy-dlya-aktivizatsii-slovary-a-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-](https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-razvivayuschey-predmetno-prostranstvennoy-sredy-dlya-aktivizatsii-slovary-a-u-detey-doshkolnogo-vozrasta) (дата обращения: 14.11.2022). – Текст : электронный.

УДК 364.446

*С. Т. Кохан, В. Е. Кузьмина*

#### ТЕНДЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ЗАБГУ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

*Аннотация.* В статье приведён анализ практического опыта организации мер применяемых для успешной адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ в образовательной среде на примере конкретного вуза. Авторами раскрываются вопросы осуществления социальной адаптации студентов. Показано, как влияют мероприятия социокультурной направленности на адаптацию данных студентов, а также отмечена ценность интегрированных форм инклюзивного волонтерства для студенческой молодёжи.

*Ключевые слова:* адаптация, студент с ОВЗ, инклюзивно образование.

*S. T. Kohan, V. E. Kuzmina*

## TRENDS OF SOCIAL ADAPTATION OF ZABSU STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*Abstract.* The article provides an analysis of the practical experience of organizing measures used for the successful adaptation of students with disabilities and disabilities in the educational environment on the example of a particular university. The authors reveal the issues of implementation of social adaptation of students. It is shown how socio-cultural measures influence the adaptation of these students, and the value of integrated forms of inclusive volunteering for student youth is noted.

*Keywords:* adaptation, student with disabilities, inclusive education.

Актуальность выбранной темы обусловлена приоритетным направлением развития социально-образовательной политики государства в сфере инклюзивного образования, а также необходимостью формирования безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с особыми потребностями. В настоящее время адаптация в вузе молодёжи имеющей нарушения здоровья различных степеней является одной из актуальных психолого-педагогических проблем. Поступление в университет является стрессовым этапом в жизни каждого абитуриента - выпускника школы. Особенно это касается лиц, имеющих ограничения здоровья и нуждающихся в предоставлении адаптированных условий обучения. Говоря об абитуриентах с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), следует отметить, что существенное различие ритмов обучения в общеобразовательной, в специальной школах, на дому, обучения в высшем учебном заведении доставляет определённые трудности этим студентам. В данной ситуации наиболее актуально повышение образовательного потенциала молодёжи с особыми потребностями с целью благополучного обучения в вузе и последующей трудовой деятельности. При этом, одним из сильных адаптационных средств является процесс обучения в вузе, так как помимо приобретения специальности студент получает возможность активного взаимодействия со сверстниками, а, стало быть, и возможность обогащения своего социального, коммуникативного опыта, способствующего активному включению данной категории в систему социальных отношений [7]. Поэтому главной задачей руководства вуза является не только предоставить качественные инклюзивные формы обучения студентам, но и обратить особое внимание на процесс социальной адаптации студентов в условиях вуза. Процесс социальной интеграции в образовании для студентов с особыми образовательными потребностями крайне важен, так как при взаимодействии индивида и среды в полной мере проявляется его способность не только к исполнению установленных стандартов, но и раскрытию своих личностных качеств и потенциала, способствующих созданию условий для эффективного развития социальной среды.

Педагогический аспект социальной адаптации студентов с особыми потребностями и возможностями в условиях образовательного процесса, зачастую рассматривается в организационных и наставнических контекстах.

Целью данной работы является анализ комплексного сопровождения студентов с ОВЗ на этапе получения ими высшего образования посредством внедрения разнообразных направлений адаптационных форм в ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», г. Чита. Исследовательской площадкой являлась деятельность Регионального центра инклюзивного образования (РЦИО) [8].

В Забайкальском государственном университете обучается около ста человек с

различными нарушениями здоровья. Группа студентов с особыми образовательными потребностями нуждается в особом подходе к процессу адаптации в вузе. В связи с этим специалистами РЦИО ЗабГУ на протяжении шести лет разрабатываются и в настоящее время дополняются, модернизируются и успешно реализуются психолого-педагогическое и социокультурное направления адаптации данной группы студентов. Мероприятия и проекты, направленные на социокультурную адаптацию студентов с особыми потребностями, подразделяются на интеллектуальные, спортивные, культурные и волонтерские, а также учитывают особенности и потребности каждой категории студентов.

Психолого-педагогическое направление организации адаптации студентов с особыми образовательными потребностями в вузе представляет собой комплексную работу специалистов центра. В рамках данного направления осуществляется сопровождение, контроль, и реагирование на возникающие проблемы студентов. Работа начинается с абитуриентами в августе каждого года и включает в себя: организационное собрание, диагностика особенностей и потребностей, составление индивидуальной карты каждого студента. Проводится ознакомление абитуриентов с корпусами университета, в зависимости от факультета. Знакомство со подразделениями вуза для осведомленности студентов в решении возможно появившихся проблем в процессе обучения, поскольку психологической особенностью лиц, имеющих нарушения здоровья в первую очередь является потребность в психологической поддержке при решении проблем личностного и профессионального самоопределения, сохранения и развития психического здоровья, развития социальной активности и личности в целом. Поэтому важно на первых этапах создать условия психологической безопасности для будущих студентов.

Одним из направлений социальной адаптации считается социокультурная адаптация, по мнению М. С. Бережной, предполагает личностную самооценку, соотносимую с культурным идеалом личности, присутствующим на определенном отрезке социокультурного развития общества. Поиск меры между стремлением к главному жизненному смыслу и социокультурной адаптацией к конкретным заданным условиям – задача, с которой каждый человек неоднократно сталкивается на протяжении жизни [2].

Одним из эффективных способов адаптации студентов с особыми потребностями мы считаем инклюзивное волонтерство (добровольчество). Инклюзивное волонтерство рассматривается как форма гражданского участия в общественно полезных делах молодых людей с нарушениями здоровья, способ коллективного взаимодействия и эффективный механизм решения актуальных социально-значимых проблем [3]. Вовлечение в инклюзивное волонтерство лиц с особыми потребностями через всестороннюю поддержку способствует их развитию и реализации образовательных, творческих, спортивных и иных способностей этих людей. Из многочисленного количества существующих в Забайкальском крае волонтерских (добровольческих) отрядов и молодежных ассоциаций, к великому сожалению, целенаправленной работой по подготовке волонтеров и внедрению в регионе инклюзивных практик занимается только студенческий социально-педагогический отряд «Ойкос» (греч. «наш дом»), который был создан в 2004 году на базе ЗабГУ, г Чита, основным приоритетом в работе которого являлось социально-экологическое волонтерство. С 2014 года направление в работе стало инклюзивным, так как основной приоритет организации и проведения мероприятий, касался лиц с нарушением здоровья. Согласно положению о СППО «Ойкос», руководство возложено на Директора РЦИО ЗабГУ.

С первых дней обучения в университете студенты с особыми потребностями привлекаются к волонтерской деятельности, для этого на базе ЗабГУ создан и активно

работает на протяжении 17 лет единственный в Забайкальском крае инклюзивный студенческий социально-педагогический отряд «Ойкос» и первичная организация студентов с инвалидностью для выстраивания контакта между структурами вуза и студентами. ССПО «Ойкос» является интегрированным отрядом, в его составе студенты с различными категориями нарушения здоровья и студенты не имеющие нарушения. Включение разных групп студентов в волонёрское движение позволяют решить проблемы толерантного отношения к лицам с особыми потребностями, а для студентов с этой категории — это возможность самореализации и получения социального признания со стороны. И как показывает практика, инклюзивное направление добровольчества несёт и реабилитирующий аспект для лиц с особыми потребностями.

Следующее направление – спортивное. Спорт – это тот вид активности, который любим все мы, вне зависимости от того, есть ли у нас нарушения здоровья или нет. Поэтому так важно развивать адаптивный спорт, чтобы дать людям с ограниченными возможностями реальный шанс слиться с обществом, укрепить тело и разум, найти в себе мощные ресурсы для достижения новых целей. В настоящее время в Забайкальском крае активно развивается культура адаптивного спорта. В данном направлении студентам предоставляется возможность пройти путь от игрока и призёра соревнований по адаптивным настольным спортивным играм (АНСИ) различных уровней до судьи тех же соревнований. Имеющиеся в наличии адаптивные спортивные настольные игры позволяют развивать координацию движений и мелкую моторику рук, улучшают ловкость, чувствительность, общее физическое развитие. Ежегодно по этим играм РЦИО и волонтеры «Ойкос» проводят обучение всех желающих лиц с ограниченными возможностями технике игры, тренировки, соревнования, а также мастер-классы для популяризации игр среди жителей Забайкальского края. С 2022 года было введено новое направление в области АНСИ, теперь для студентов, желающих стать судьёй АНСИ, проводится обучение. Данное обучение реализуется судьёй первой категории, директором РЦИО ЗабГУ, а также инструкторами методистами, прошедшими обучение в общественной организации «Федерация настольных спортивных игр России». После получения сертификата «Судья АНСИ» студент имеет возможность выступать судьёй на внутривузовских, городских, краевых и межрегиональных соревнованиях.

Популярными у студенческой молодёжи и жителей Забайкальского края стали такие массовые спортивные мероприятия, как интегрированный турнир по настольным спортивным играм «Без барьеров – к успеху». Ежегодно в ЗабГУ проходит турнир по НСИ среди студентов с особыми образовательными потребностями, поступивших на I курс обучения, приуроченный к международному дню студенческого спорта «Адаптивный спорт для каждого». В ходе турнира студенты-первокурсники знакомятся с адаптивными играми, пробуют свои силы и соревнуются. Результатом работы РЦИО является желание молодёжи заниматься АФК, НСИ и выступать в сформированных командах студентов на различных площадках. Активные тренировки студента с нарушением зрения Сергея Пляскина по настольной игре шоудаун позволили ему поддерживать в течение трёх лет звание чемпиона Забайкальского края.

Интеллектуальное направление способствует общему развитию студентов, даёт им смысловую нагрузку психоэмоциональной сферы, предоставляет возможность общаться и делиться своим мнением с окружающими людьми. Проекты в этом направлении определены и адаптированы под две категории: незрячие и не слышащие, те участники, что не лишены сенсорных функций участвуют в интеллектуальном направлении интегрировано, погружаясь в проблемы, с которыми эта категория студентов сталкивается ежедневно. В числе проектов интеллектуального направления получили свою популярность на международном уровне:

«Клуб интеллектуальных современных игр» ЗабГУ (КИСИ ЗабГУ) и «Сурдологический интеллектуальный клуб» ЗабГУ (СУРДик ЗабГУ). Мероприятия в реализации этих проектов представляют собой интеллектуальные игры на актуальные темы. Игры проводятся для команд по пять человек и напоминают собой знаменитую телевизионную игру «Что? Где? Когда?». Отличительной чертой организации игр КИСИ ЗабГУ является аудиальное восприятие вопросов участниками, при проведении интегрированных турниров командам выдаются повязки на глаза в целях уравнивания условий восприятий. СУРДик же представляет собой игры с использованием визуального восприятия, для не слышащих участников предлагается: выведение вопросов на экран, раздаточный материал и сопровождение процесса сурдопереводчиком. Равные условия создаются за счёт соблюдения абсолютной тишины во время игры.

Не мало важным является информационное сопровождение студентов, имеющих нарушения здоровья. Путём создания социально значимых проектов для категории лиц с особыми потребностями повышается уровень осведомлённости и возможности студентов с инвалидностью находиться в тесном взаимодействии с обществом. Так, например, в 2019 г. издаётся аудиожурнал «Мировозрение» – социальный информационный проект, который создан в целях удовлетворения потребностей населения, имеющего нарушения здоровья по зрению. Основной целью издания журнала является обеспечение людей и студенческой молодёжи актуальной информацией о новостных событиях в жизни университета, региона, страны, а также материалов актуальных для сопровождения в образовательном пространстве студентов данной категории. Подбором материала, озвучиванием, редакцией, размещением на сайтах занимаются студенты как с ограниченными возможностями по зрению, так и без таковых [1].

Говоря о незрячих и не слышащих студентах также следует отметить профориентационный аспект работы с данными студентами. Проект «Темнота.Тишина» являющийся интерактивным путешествием в темноте, где посетители, передвигаясь при помощи органов чувств, выполняют различные задания и ориентируются в окружающей обстановке. Впервые площадка была запущена в г.Новосибирск, в настоящее время имеет филиалы в нескольких городах, в том числе в городе Чита, Забайкальского края. Данная площадка позволяет студентам с сенсорными нарушениями использовать свои особенности в профессиональном становлении, как проводника в мир человека лишённого зрения или слуха.

И наконец, в культурных мероприятиях студенты раскрывают свои таланты в русском жестовом пении, пантомиме, клоунаде, танцах, чтении стихотворений, в том числе и собственного сочинения, показах видеороликов социальной рекламы и многом другом. Для этого, в Забайкальском крае традиционно проводятся фестивали, конкурсы и работают творческие мастерские. Участие студентов в творческих конкурсах за пределами края, так же зачастую становится возможным благодаря работе специалистов направляющих и поддерживающих инициативы ребят.

Социокультурное направление в свою очередь играет большую роль в адаптации студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья. Оно подразумевает привлечение студентов с особыми потребностями к организации и участию в масштабных городских, краевых, а также международных мероприятиях. Акции, флешмобы, квесты, помощь в организации праздников для школ, детских домов, реабилитационных центров и т. д., а, например, в традиционном фестивале русского жестового языка «Мы слышим друг друга» волонтеры сопровождают участников и сами выступают на сцене, демонстрируя умение передавать свои эмоции жестами. Эффект от участия в этих мероприятиях отражается на

осознанной мотивированности студентов к развитию и совершенствованию своих навыков, возможности раскрытия собственных талантов, которые в последующем позволяют им достойно выступать на творческих подмостках, не только регионального формата, но и всероссийского формата.

Ещё одним показателем эффективности организации мероприятий по адаптации студентов с особыми потребностями в ЗабГУ являются проекты, созданные студентами. Одним из таких проектов является «Инклюзивная аллея выпускников ЗабГУ». Данный проект был запущен в 2021 году по инициативе студентов с нарушениями здоровья и в настоящее время приобретает статус традиционного. По словам инициаторов акции, в будущем аллея будет напоминать о тех выпускниках вуза, которые несмотря на ограничения по здоровью, добились хороших результатов в учебе и адаптивных видах спорта, а также принимали активное участие в социально-культурных мероприятиях. Для самих студентов это возможностью оставить память о себе и о годах учёбы в университете.

Кроме того, студенты после выпуска организуют встречи на аллее, поддерживают общение и ухаживают за своими саженцами. Это способствует укреплению коммуникативных навыков, а также служить отличным примером для поступающих студентов и обучающихся младших курсов. Поддержка инициатив студентов способна развивать у них стремление добиваться своих целей, достигнуть большего на своём жизненном пути. Благодаря проводимой работе большинство студентов ЗабГУ оканчивают обучение в вузе, поступают и продолжают обучение по программам магистратуры и находят своё место в работе по полученной специальности, развиваясь профессионально.

Также для эффективной социокультурной адаптации студентов с особыми потребностями в процесс работы необходимо включать и педагогический состав, который является ведущим у данной группы студентов. Поскольку взаимодействие с преподавателем во многом влияет на дальнейшее развитие личности студента с особыми потребностями.

Системное включение всех представленных направлений способно решить острые проблемы социокультурной адаптации и адаптации студента в вузе в целом. Сделать его обучение продуктивным и направить на достижение поставленных целей. В результате чего возможно снижение процента отчисляемости особенных студентов, профессиональное и личностное становление.

Таким образом, по результатам проведённого анализа можно сделать вывод, что при организации обучения студентов с нарушениями здоровья в вузе необходимо учитывать не только их академическую успеваемость, но и наиболее важным является организация комплексного сопровождения, включающего различные направления психолого-педагогической поддержки. Так и социальную адаптацию студентов с особыми образовательными потребностями по праву можно считать одним из самых эффективных, приоритетных направлений, поскольку она затрагивает решение разнообразных проблем, в зависимости от нозологии имеющихся нарушений и удовлетворения большинства потребностей не только в период обучения в вузе, но и на последующих этапах профессионального становления.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аудиожурнал «Мировоззрение» [Электронный ресурс] // Сайт ЗабГУ. – Режим доступа: <http://zabgu.ru/php/worldview.php>.
2. Бережная М.С. Педагогическая система социокультурной адаптации молодежи в

процессе художественно-творческой деятельности: автореф. дис. д-ра. пед. наук. – М., 2008. – 42 с.

3. Волонтерские инклюзивные практики: реалии и перспективы: коллект. моногр. / под ред С. Т. Кохан. – Забайкальский государственный университет. – Чита : ЗабГУ, 2021. – 241 с.

4. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. – 528 с.

5. Кохан С.Т., Симонова В.О. Всем сколько можешь – помогай!: метод. рекомендации / Забайкал. Гос. Ун-т; - Чита: ЗабГУ, 2019 – 44 с.

6. Леонтьев Д. А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования / Д. А. Леонтьев, Л. А. Александрова, А. А. Лебедева. – М.: Смысл, 2017. – 79 с.

7. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе: учеб. пособие / под ред. С. Т. Кохана. Забайкал.гос. ун-т. – Чита: ЗабГУ, 2018. – 172 с.

8. Региональный центр инклюзивного образования Забайкальского государственного университета. – Режим доступа:[http://zabgu.ru/files/html\\_document/pdf\\_files/fixed/Polozheniya/Polozhenie\\_o\\_RCIO.pdf](http://zabgu.ru/files/html_document/pdf_files/fixed/Polozheniya/Polozhenie_o_RCIO.pdf)

**УДК 376.3**

*Т. П. Кудрина*

### **РАННЯЯ ПОМОЩЬ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ИНКЛЮЗИИ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются условия, при которых включение ребенка дошкольного возраста с нарушением зрения общий образовательный поток представляется актуальным и полезным для его развития. Делается вывод о том, что возможность инклюзии для слепого ребенка является результатом ранней помощи, в содержание которой заложены задачи развития у ребенка общения (коммуникативной деятельности) как основы для формирования его личности и познавательной сферы.

*Ключевые слова:* слепые дети, инклюзия, ранняя помощь, общение, особые образовательные потребности, коммуникативные действия взрослого, транслирующие действия взрослого.

*Научная статья выполнена в рамках Государственного Задания ФГБНУ «ИКП РАО» на 2022 год по проекту «Клинико-психолого-педагогическое исследование современного ребенка с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью».*

*Т. П. Kudrina*

### **EARLY INTERVENTION AS A PREREQUISITE INCLUSIONS OF BLIND CHILDREN**

*Abstract.* The article deals with the conditions in which the inclusion of a preschool child with visual impairment in the general educational flow is considered relevant and useful for his development. It is concluded that the possibility of inclusion for a blind child is the result of early intervention which involves the tasks of developing a child's communicative activity as the basis for the formation of his personality and cognitive sphere.

*Keywords:* blind children, blind infancy and early childhood, inclusion, early intervention, communication, special educational needs, communicative actions of an adult, broadcasting actions of an adult.

Анализ литературы по инклюзии детей с нарушением зрения показал, что данная проблема является фокусом внимания исследователей, изучающих не только школьный период жизни этих детей, но и дошкольный этап их развития [3; 7; 9; 14]. Попытки определить необходимые и достаточные условия организации инклюзивного образования дошкольников сталкиваются со следующими проблемами:

- с недостаточностью научных исследований психического развития детей с нарушениями зрения, особенно при наличии у них слепоты или слабовидения,
- с дефицитом организационных форм включения этих детей в общий образовательный поток из-за практического отсутствия в дошкольных образовательных организациях групп комбинированной направленности для данной нозологии [7].

Авторы связывают трудности инклюзивного образования слепых и слабовидящих дошкольников с недостатком профессиональных кадров и неподготовленностью специалистов к работе с данной категорией детей. Также отмечают отсутствие методических разработок для организации инклюзивного образования детей с нарушениями зрения и создания специальных условий, соответствующих их образовательным потребностям [7; 14].

В публикациях по проблеме инклюзии дошкольников с ограниченными возможностями здоровья представлены некоторые результаты проделанной исследовательской работы и определены некоторые условия реализации права детей получать образование в общем потоке с детьми без нарушений зрения. Одни авторы освещают эти условия в рамках организации пространства и игровой деятельности для слепых и слабовидящих детей [3], другие рассматривают коррекционную направленность общеобразовательных занятий и организацию предметно-пространственной среды как основные условия удовлетворения особых образовательных потребностей детей с функциональными нарушениями зрения [9], третьи предлагают расценивать группы комбинированной направленности в дошкольной образовательной организации общеразвивающего типа как форму постепенной инклюзии дошкольников с нарушением зрения [7].

Уже является признанной и не требующей доказательств идея о необходимости раннего начала психолого-педагогической помощи и обеспечения доступной и развивающей формы интеграции каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья [13]. Однако анализ работ, посвященный изучению проблем включения дошкольников с нарушением зрения в общий образовательный поток, показал, что ранняя помощь семье и ребенку, да и сам этот период детского развития, остается «за рамками» внимания исследователей дошкольного периода жизни ребенка, и создается впечатление, что, и социализация, и начало инклюзии начинается лишь после достижения ребенком 3-летнего возраста.

Исследования последних лет, посвященные ранним этапам развития детей с нарушениями зрения, убедительно показывают, что именно в период младенчества и раннего



детства идет закладка предпосылок для последовательного, благополучного и безопасного, процесса включения ребенка с глубокими нарушениями зрения на следующей ступени его развития в общий образовательный поток. Напомним, что, согласно «Закону об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ДО, ребенок является субъектом образования начиная с первых месяцев его жизни, не зависимо от ограничений его здоровья [1; 2].

Очевидно, что начинать рассматривать проблему подготовки ребенка с нарушениями зрения к включению в общий образовательный поток и создания необходимых условий для инклюзии следует с младенческого возраста [12]. Осмысление условий, обеспечивающих для детей с нарушениями зрения общую с нормально видящими сверстниками образовательную траекторию, включает в себя определение особых образовательных условий. Вполне понятно, что, помимо особых нужд, в которых отражается специфика, связанная с первичным нарушением, должны быть выделены и детализированы особые образовательные потребности, которые отражают особенности возраста. Согласно учению Л.С. Выготского о структуре и динамике психологического возраста, каждый возраст характеризуется прежде всего социальной ситуацией развития (ССР), под которой понимаются уникальные и неповторимые связи и взаимоотношения ребенка с взрослыми, сверстниками, социальной средой в целом [8; 10]. По утверждению Л. С. Выготского, социальная ситуация развития определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности его сознания [8].

Данные современных исследований позволили не только определить для слепых детей первых лет жизни их особые образовательные потребности, но и конкретизировать пути их удовлетворения в коммуникации с последовательно расширяющимся социумом, в познании окружающего мира и себя, в проявлениях самостоятельности в различных жизненных ситуациях [12; 16]. Следует напомнить, что сначала, в младенчестве, социумом для ребенка является его мать или постоянный взрослый, осуществляющий уход за ребенком и его воспитание, а также другие члены семьи. Далее, уже с периода раннего детства, сложившиеся аффективно-личностные отношения с матерью и накопленный опыт взаимодействия в семейном окружении позволяют ребенку расширять контакты – вступать во взаимодействие со специалистом, сопровождающим развитие ребенка, как с «общественным взрослым». Таким специалистом может быть педагог службы ранней помощи, психолог, учитель-дефектолог (тифлопедагог). Благополучное прохождение ранних этапов социализации в дальнейшем способствует закономерному развитию у ребенка общения со сверстниками и расширению круга лиц, с которыми он будет способен вступать во взаимодействие [15].

Однако, как показали исследования, уже с первых месяцев жизни слепого ребенка существует риск нарушения его взаимодействия с социумом [4; 5; 6; 11]. Изучение психического развития слепых детей первых лет жизни выявило специфику, связанную не столько с особенностями восприятия окружающей действительности на суженной сенсорной основе, сколько с теми трудностями, которые испытывают при взаимодействии эти дети и воспитывающие их взрослые. Проблемы в психическом развитии ребенка возникают вследствие несоответствия коммуникативного поведения взрослого сенсорным возможностям и психологическим потребностям слепого ребенка. Эти проблемы могут выражаться в динамическом и содержательном своеобразии психического развития: ребенок крайне медленно осваивает самую первую ведущую деятельность – непосредственно-эмоциональное общение, вследствие этого у него запаздывает становление и развитие психологических новообразований личностной и познавательной сфер, что закономерно приводит к возникновению сложностей в освоении предметной деятельности, в развитии общения со сверстниками, в становлении его самостоятельности. [4; 5; 11]. Условием для активного

включения ребенка в общение с ближайшим социумом является овладение взрослым специальными коммуникативными действиями, которые помогают слепому малышу понимать через альтернативные зрению чувства адресность (направленность к ребенку) обращений, предсказуемость намерений взрослого; ощущать поддержку своих усилий со стороны взрослого; включаться в совместное переживание радости от общения. Благодаря этим действиям взрослых слепой ребенок может максимально полно воспринимать ситуацию взаимодействия: обнаруживать собеседника, осмысливать его намерения, понимать содержание коммуникации, а также активно участвовать в этой ситуации: отвечать и проявлять инициативу любыми возможными для него способами. В результате развития у слепого ребенка коммуникативной деятельности возникают предпосылки для становления ведущей деятельности раннего возраста – предметной [5; 11].

Так, способность родителя выстраивать коммуникацию с ребенком, учитывая его особенности приводит в результате не только к возможности слепого малыша вступать в общение со взрослым и актуализации желания взаимодействовать с ним, но и позволяет взрослому транслировать ребенку практический опыт использования предметов через специальные действия. Действия, которые способствуют привлечению внимания ребенка к предмету, обнаружению его в пространстве, побуждению к дотягиванию, схватыванию и удержанию предмета, совершению с ним предметных действий. Такие действия взрослого Е. Б. Айвазян предложила называть «транслирующими» [5; 11].

И коммуникативные, и транслирующие действия взрослого являются «обходными путями», которые помогают слепым детям младенческого и раннего возраста осваивать социальный и материальный мир в условиях сенсорной депривации.

Однако эти действия в поведении родителей слепых малышей не возникают спонтанно, они формируются в процессе обучения. В результате многолетних исследований были определены наиболее эффективные приемы взаимодействия со слепыми детьми младенческого и раннего возрастов в ситуациях общения и действий с предметами, а также разработаны технологии обучения родителей коммуникативным и транслирующим действиям [11].

Становится очевидным, что целью ранней помощи является создание условий для благополучного психического развития слепого ребенка и его возможностей последовательно расширять социальный и деятельностный потенциал, а основной задачей тифлопедагога – специалиста ранней помощи – становится обучение ближайшего окружения ребенка способам взаимодействия. Такая направленность психолого-педагогической работы обеспечивает успешность социализации ребенка, а в будущем – и инклюзии, которая будет полезна ребенку. Если эта работа не была проведена, инклюзия невозможна, т.к. ребенок не будет к ней готов. Поэтому в отечественной и зарубежной науке и практике *ранняя помощь* уже традиционно рассматривается как первое, необходимое и наиважнейшее звено образовательной системы и определяется как главное условие, при котором ребенок с ОВЗ и инвалидностью имеет возможность включиться в общий образовательный поток. Максимально ранняя поддержка семьи особого ребенка позволяет предупредить неблагоприятные последствия выявленного заболевания у ребенка и помочь семье наилучшим образом создать условия для полноценной жизни ребенка, обеспечить его продвижение по образовательному маршруту и выход в широкий социум.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>
3. Абдуллаева, М. С. Формирование положительных взаимоотношений у слепых и слабовидящих детей с нормальновидящими сверстниками в инклюзивном игровом пространстве / М.С. Абдуллаева, Д.М. Маллаев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т. 11. – № 4. – С. 31-36.
4. Айвазян, Е. Б. Механизмы формирования и возможности предупреждения отклонений в развитии слепого ребенка младенческого возраста в перспективе культурно–исторического подхода / Е. Б. Айвазян, Т. П. Кудрина // Дефектология. – 2019. – № 4. – С. 3-13.
5. Айвазян, Е. Б. Развитие общения и предметной деятельности у слепых детей первых трех лет жизни / Е.Б. Айвазян. – М.: Полиграф Сервис, 2020. – 230 с.
6. Айвазян, Е. Б. Выбор образовательного маршрута для слепого ребенка: проблемы и пути решения / Е. Б. Айвазян, Т. П. Кудрина, А. В. Павлова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – № 1. – С. 49- 60.
7. Болдинова, О.Г. Социализация дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивном образовании / О.Г. Болдинова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 5. – С. 87-91.
8. Выготский, Л. С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244-268.
9. Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарный педагогический университет, 2017. – 254 с.
10. Карабанова, О. А. Развитие возрастнопсихологического подхода в современной психологии [Электронный ресурс] / О. А. Карабанова // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2018. – № 35. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-35/the-development-of-the-age-a-psychological-approach-in-modern-psychology>
11. Кудрина, Т. П. Ранняя помощь слепым детям: монография / Т.П. Кудрина. – М.: Полиграф сервис, 2020. – 216 с.
12. Кудрина, Т. П. Особые образовательные потребности слепых детей первых лет жизни: от понимания механизма нарушения психического развития к конкретизации содержания психолого-педагогической работы / Т.П. Кудрина // Дефектология. – 2022. – № 3. – С. 3-11.
13. Разенкова, Ю. А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития / Ю. А. Разенкова. – М.: Карапуз, 2011. – 144 с.
14. Ремезова, Л.А. Теория и практика инклюзивного дошкольного образования: актуальное состояние и тенденции развития [Электронный ресурс] / Л. А. Ремезова // Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7. – № 1. – С. 53-61. doi:10.17759/jmfp.2018070106

15. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками / Е. О. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.

16. Фомичева, Л. В. К вопросу о социализации ребенка раннего возраста с нарушением зрения / Л.В. Фомичева // Специальное образование. – 2014. – № 2(34). – С. 57-64.

УДК 376.37

*А. В. Кузнецова*

### **КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО РАСПОЗНАВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье затрагиваются вопросы коррекции письма младших школьников с дисграфией. Представлен теоретический анализ особенностей логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием. Описаны этапы работы по развитию компонентов речи. Предложены педагогические приемы коррекции с целью исправления дисграфических ошибок. Подчеркивается важность письма, особенно на начальном этапе школьного образования, а также описывается проблема, что процесс преодоления дисграфии у младших школьников должна быть решена на основе надлежащей организации процесса обучения устной и письменной речи в их взаимосвязи.

*Ключевые слова:* коррекция, педагогические приемы коррекции, дисграфия, дисграфические ошибки, младший школьник.

*A. V. Kuznetsova*

### **DYSGRAPHY CORRECTION ON THE BASIS OF PHONEMATIC RECOGNITION DISORDERS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

*Abstract.* The article touches upon the issues of correcting the writing of younger students with dysgraphia. A theoretical analysis of the features of speech therapy work on the correction of dysgraphia based on phonemic recognition disorders in younger schoolchildren with phonetic and phonemic underdevelopment is presented. The stages of work on the development of speech components are described. Pedagogical methods of correction are proposed in order to correct dysgraphic errors. The importance of writing is emphasized, especially at the initial stage of school education, and the problem is described that the process of overcoming dysgraphia in younger students should be solved on the basis of the proper organization of the process of teaching oral and written speech in their relationship.

*Keywords:* correction, pedagogical methods of correction, dysgraphia, dysgraphic errors, junior schoolchild.

В процессе реорганизации и модернизации концепции школьного образования в виду сложившихся социально-экономических условий, наблюдается увеличение числа младших школьников, имеющих трудности в обучении. Согласно данным разных ученых, 16 % первоклассников не готовы к школьному обучению, а затруднения в обучении испытывают от 15 % до 40 % учеников начальных классов общеобразовательной школы (А. Ф. Ануфриев,

С. Н. Костромина, Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова, А. Л. Сиротюк).

В функциональной системе письма задействованы различные структурные компоненты, каждый из которых, входя в состав других психических процессов, вносит специфический вклад в формирование определённых операций письма. Сегодняшние представления о формировании навыка письма базируются на фундаментальном анализе работ П. К. Анохина, Л. С. Выготского, Р. Е. Левиной, А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой. Учеными рассматриваются высшие психические процессы, как сложные системы многоуровневого иерархического строения. Нарушение письма нередко определяется с расстройствами невербальных психических процессов и устной речи в частности. Причём эти расстройства имеют своеобразие в зависимости от того, какой именно структурный компонент недостаточно сформирован (Т. В. Ахутина, Е. Ю. Балашова, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова). Такое понимание психологической основы письма определяет основное направление в изучении нарушений письма у детей [6, с. 201].

Первичное недоразвитие любого из структурных компонентов устной речи, операции по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийная организация движений; избирательная активация, а также в целом, нарушения импрессивной и экспрессивной сторон речи, закономерно отражается не только на самом письме, но и на ряде других высших психических процессов, в состав которых данный компонент входит (Т. В. Ахутина, Э. В. Золотарёва, Е. В. Крупская, А. В. Курганский, Р. И. Мачинская, О. В. Семенова и др.).

Симптомы дисграфии делятся на шесть категорий: зрительно-пространственный, мелкая моторика, обработка языка, правописание / почерк, грамматика и организация языка.

Предпосылки дисграфии можно отследить, если у ребенка навыки письма отстают от навыков его сверстников, и присутствуют некоторые из следующих симптомов:

Визуально-пространственные трудности:

- имеет проблемы с различением формы и интервалом между буквами;
- имеет проблемы с упорядочением слов на странице слева направо;
- пишет буквы, которые идут во всех направлениях, а также буквы и слова, которые идут вместе на странице;
- с трудом пишет в строку и на внутренних полях;
- испытывает проблемы с чтением карт, рисованием или воспроизведением фигуры;
- медленно копирует текст;
- испытывает трудности с пониманием материала, представленного на классных досках или в презентации;
- испытывает трудности с копированием рисунков и картинок.

Трудности с мелкой моторикой:

- ему трудно правильно держать карандаш, рисовать, резать еду, завязывать шнурки, решать головоломки, отправлять текстовые сообщения и набирать текст на клавиатуре;
- не умеет хорошо пользоваться ножницами или раскрашивать внутри контура;
- держит запястье, руку, тело или бумагу в неудобном положении, когда пишет.

Проблемы с обработкой речи:

- испытывает трудности в экспрессивной речи;
- испытывает трудности с пониманием правил игр;
- теряет цепочку мыслей.

Проблемы с правописанием / проблемы с почерком:

- с трудом понимает правила правописания;

- может правильно проговаривать устно, но допускает орфографические ошибки при написании;
- опускает слова в предложениях или оставляет их незаконченными;
- испытывает проблемы с использованием проверки орфографии – не распознает правильное слово;
- смешивает прописные и строчные буквы;
- испытывает трудности с чтением собственного письма;
- избегает выполнять письменные задания.

Проблемы с грамматикой и употреблением:

- наблюдается бедный глагольный словарь, затрудняется в спряжении глаголов;
- предложения не начинаются с заглавной буквы;
- не выделяет границы предложения.

Организация устной речи:

- с трудом пересказывает историю, опускает смысловые звенья;
- использует расплывчатые описания;
- при пересказе не доходит до сути, повторяет одно и то же снова и снова.

У детей школьного возраста может быть неразборчивый почерк, который представляет собой смесь курсива и печати. У них могут возникать проблемы с письмом в строку, пишут печатными буквами, которые имеют неравномерный размер и высоту.

Дети с фонетико-фонематическим нарушением испытывают серьезное препятствие в овладении грамотой на начальных этапах обучения и в усвоении грамматики родного языка на более поздних этапах. При письме у младших школьников возникают сложности, связанные с нарушением фонематического восприятия. Характер ошибок разнообразен: возникают трудности в овладении звуковым анализом и синтезом слова, ошибки в различении сходных звуков, замены букв, близких по артикуляционным и акустическим признакам.

Дисграфия – это нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Письмо в норме представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), по традиционной терминологии – акустическая дисграфия (А. Р. Лурия, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина).

Ошибки на письме проявляются в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – ть, ч – щ, ц – т, ц – с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «любит», «лижа»).

В наиболее ярком виде проявляется дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, встречается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л – к, б – в, п – н). при этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, являются нормальным. О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

Недоразвитие фонематического слуха отрицательно влияет на формирование у детей

готовности к звуковому анализу слов. Детям сложно выделить первый звука слова, называют или первый слог, или всё слово. Затрудняются в подборе картинок, включающих данный звук и в самостоятельном придумывании и назывании слов с заданным звуком.

Исходя из особенностей высшей нервной деятельности, дети с фонетико-фонематическим недоразвитием в педагогическом плане нередко отличаются отсутствием самоконтроля, частой сменой настроения, могут возникать трудности в овладении учебными видами деятельности, так как дети на занятиях быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени, возможны затруднения в запоминании инструкций педагога, особенно – двух-, трёх-, четырёхступенчатых, требующих поэтапного и последовательного выполнения; в ряде случаев появляются особенности дисциплинарного характера [4, с. 256].

Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Это связано с одной стороны, с явлением избыточности восприятия семантически значимых единиц устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи, если она имеет место, может восполняться за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смыслоразличительными. В процессе письма дифференциация звуков, выбор фонемы осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Вследствие нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме.

В противоположность этим исследованиям Р. Беккер и А. Коссовский основным механизмом, замены букв обозначающих фонетически близкие звуки, считают трудности кинестетического анализа. Их исследования показывают, что дети с дисграфией недостаточно используют кинестетические ощущения (проговаривание) во время письма. Им мало помогает проговаривание как во время слухового диктанта, так и при самостоятельном письме. Исключение проговаривания (метод Л. К. Назаровой) не влияет на количество ошибок, то есть не приводит к их увеличению. В то же время исключение проговаривания во время письма у детей без дисграфии приводит к увеличению ошибок на письме 8-9 раз [1, с. 124].

При определении содержания коррекционного обучения необходимо учитывать принципы коррекционного обучения; особенности развития речевой деятельности младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи; закономерности формирования речи в онтогенезе. Следует уделить достаточно внимания развитию фонематических процессов, обучению простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов, уточнению и сопоставлению звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения. В занятия также необходимо включать обучение навыку выделения определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста, определению положения звука по отношению к другим.

В занятия следует включить задания на развитие высших психических функций (внимания, памяти, мышления) и физминутки, упражнения на развитие связной речи. Выполнение детьми заданий на доске, на карточках, в рабочих альбомах создает условия для развития зрительно-двигательной координации, обогащения зрительных представлений, стимулирует познавательную активность.

Коррекционно-логопедическую работу традиционно можно разделить на три этапа. В

подготовительный этап следует включить упражнения на развитие слухового и зрительного внимания, фонематического восприятия, а также уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане.

На основном этапе занятия включают работу по развитию фонематического анализа и синтеза, проводится дифференциация оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста. Далее, на заключительном этапе полученные знания и умения закрепляются и переносятся на другие виды деятельности [3, с. 86].

Учитывая, что дисграфия обычно диагностируется у детей школьного возраста, многие задания выполняются не в игровой форме, а в виде упражнений на бумаге. Однако игровые моменты также должны присутствовать, чтобы у ребенка не было усталости и психологического перенапряжения.

Игры и задания для коррекции дисграфии, основанные на нарушении фонематического распознавания:

Для развития невербального слуха детям предлагаются игры из серии «Тихо-громко» (для звуков разного уровня громкости нужно выполнять разные действия), «Где звук?»

Обязательные задания, закрепляющие понятия о гласных и согласных, умение распознавать их на слух. Параллельно проводится акцентирование правильного произношения фонем.

Задание «Умный водитель» – из карточек с изображением предметов (а впоследствии только написанных слов) нужно выбрать только те, которые начинаются с заданной фонемы. Это упражнение также можно использовать при отработке распознавания звуков в середине или в конце слова.

«Скажи наоборот» – учитель произносит слоги с твердым звуком (ма, му), а дети должны выбрать мягкий звук (ме, му).

Для формирования навыков звукового анализа и синтеза выполняются упражнения по подсчету количества фонем в слове, их последовательности, составлению слова из набора звуков под диктовку и так далее. Например, задания на подсчет количества букв и звуков, распределение слов по «домикам» - в одном нужный звук расположен в начале, в другом - в середине, в третьем - в конце слова.

«Угадай слово» – это упражнение со словесными моделями. Ребенок должен вписать пропущенные буквы и объяснить свой выбор, указав твердость или мягкость предыдущего согласного. (Например, М \_ Ч, М \_ К, М \_ Х).

Дети с большим удовольствием ищут ошибки в словах. Упражнение «Незнайка» помогает им закрепить свои навыки. Необходимо исправить ошибки, допущенные в письме Незнайки.

Игра «Составь слово» – из набора карточек с написанными буквами дети должны составить слово. Вы можете сыграть в противоположную версию этой игры - по буквам одного слова найдите несколько других слов.

Диктанты подходят для отработки навыков, например, из услышанных слов нужно писать только те, в которых есть мягкий (твердый) звук, в другом варианте писать слова в два столбца.

Составление плана коррекционных занятий и подбор необходимых упражнений должен осуществлять специалист. Родители должны помнить, что с их поддержкой и помощью дисграфию можно «победить». Главное – это систематическая работа, домашние задания и, конечно же, позитивный настрой.

В большинстве случаев дисграфия у детей младшего школьного возраста поддается



логопедической коррекции. Обычно детям с тяжёлой формой дисграфии рекомендуют продолжить по адаптированной программе. В дальнейшем при устранении проблем с письменной речью ребёнка переводят на общеобразовательную программу обучения.

Профилактика дисграфии основывается в раннем выявлении логопедом (на уровне детского сада) детей с нарушением речевого развития. Если к 4-5 годам у ребёнка остаются речевые проблемы, его необходимо перевести в логопедический детский сад или логопедическую группу для проведения коррекционных занятий.

В комплекс логопедических занятий, помимо работы по постановке и автоматизации звуков, обязательно должны входить задания по развитию внимания, памяти, узнавания зрительных образов, мелкой моторики, слухового сосредоточения [3, с. 238].

При коррекционной работе с младшими школьниками, задания должны быть небольшого объема, инструкция должна быть понятна ребенку. Больше внимания следует уделять усилиям, а не результатам. Важную роль играет и мотивация. Объемные задания можно разбивать на части, с которыми ребенок способен справиться, при необходимости следует делать перерывы. Особое внимание нужно уделить содержанию заданий.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Банфи, С., Кемени, Ф., Ландерл К. Визуально-пространственное восприятие у детей с различными профилями чтения и правописания // Национальная медицинская библиотека (информационный ресурс). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5501541/> (дата обращения: 31.08.2022).
2. Беккер, К. П., Совак М. А. Логопедия. – М.: Просвещение, 1998. –121 с.
3. Лалаева, Р. И. Нарушение письменной речи. – М.: Владос, 2007. – 238 с.
4. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997. – 256 с.
5. Соловьёва, Л.Г. Логопедия: Учебник и практикум для СПО. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. –191 с.
6. Филичева, Т.Б., Чевелёва Н.А., Чиркина Г.В. Нарушение речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений. – М.: Просвещение, 2006. – 128 с.
7. Цветкова, Л. С. Диагностика и коррекция нарушений письменной речи у детей: методическое пособие для логопедов. – М.: Просвещение, 2001. – 199 с.

УДК 376.1

*М. С. Кузнецова, Н. В. Бабкина*

### **ПОТРЕБНОСТИ И РЕСУРСЫ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВСЕРОССИЙСКОГО ОПРОСА**

*Аннотация.* В статье представлены результаты всероссийского опроса семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития разных возрастов. Приведены данные, описывающие включенность семей в разные виды помощи (образовательная, психологическая, социальная), проанализированы потребности и ресурсы семей.

*Ключевые слова:* семьи, воспитывающие детей с задержкой психического развития, дети с задержкой психического развития, родители, потребности семьи, ресурсы семьи, психолого-педагогическое сопровождение, социальная помощь.

*M. S. Kuznetsova, N. V. Babkina*

## **NEEDS AND RESOURCES OF FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAY: ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE ALL-RUSSIAN SURVEY**

*Abstract.* The article presents the results of an all-Russian survey of families raising children of preschool and school age with developmental delay. The data describing the involvement of families in different types of assistance (educational, psychological, social) are presented. The needs and resources of families are analyzed.

*Keywords:* families raising children with developmental delay, children with developmental delay, parents, family needs, family resources, psychological and pedagogical support, social assistance.

В 2021 году проведен всероссийский онлайн-опрос семей, воспитывающих детей с ОВЗ разных возрастов, направленный на изучение их потребностей и ресурсов.

Опрос состоял из четырех информационных блоков, включающих около 50 вопросов, в основном закрытых, при наличии нескольких открытых вопросов:

Блок I – общая информация о ребенке и его семье: некоторые демографические характеристики семьи, а также состояние здоровья ребенка, его образовательный статус.

Блок II – вопросы, направленные на выяснение жизненной ситуации, в которой воспитывается ребенок, оценка его учебной и внеучебной нагрузки, а также нагрузки, которая ложится на плечи семьи.

Блок III – вопросы, направленные на выяснение возможностей оказания помощи ребенку со стороны семьи, а также потребности семьи в обучении взаимодействию с собственным ребенком, способствующему его развитию.

Блок IV – вопросы, нацеленные на выявление проблемных зон, трудностей семьи в воспитании и обучении ребенка с ОВЗ и и/или инвалидностью [1, с. 53-65].

В данной статье представлены материалы анализа 17260 анкет, заполненных членами семей детей с задержкой психического развития.

В опросе приняли участие представители всех регионов РФ, большее количество анкет получено из Краснодарского края (9 %), Свердловской области (7 %), Пермского края (5 %), Самарской области (5 %), Ханты-Мансийского автономного округа – Югра (4 %).

В опросе принимали участие в основном матери детей с ЗПР (87 %). Также в опросе приняли участие отцы, опекуны и бабушки детей с ЗПР. Большая часть детей с ЗПР не имеет инвалидность, после прохождения ПМПК детям рекомендовано обучение по адаптированной образовательной программе.

Практически все **дети дошкольного возраста с ЗПР** из опрошенных семей посещают образовательные учреждения (95 %).

Большая часть детей посещают детский сад 5 дней в неделю. В детский сад на полный день ходит 84% детей, на неполный день – 7 %.

48% семей в настоящее время посещают психолого-педагогические, медицинские и

социальные центры, где ребенку и взрослым членам семьи оказывается помощь; 18% – обращались ранее; 33% – не имеют опыт обращения в подобные организации.

В дошкольном возрасте среди образовательных услуг преобладают занятия со специалистами в индивидуальном формате (занятия с логопедом, психологом, дефектологом). Групповые занятия с указанными специалистами также часто отмечались респондентами. Большая часть индивидуальных и групповых занятий проводится в детском саду.

Консультативная помощь для взрослых членов семей, занятия в паре «родитель-ребенок» занимает меньшее место.

Среди дополнительных занятий, которые проводятся с дошкольниками с ЗПР, родители перечислили:

- индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с частным специалистом (психологом, логопедом, дефектологом, педагогом) – 66%;
- занятия, направленные на физическое развитие (адаптивная физическая культура, посещение бассейна, занятия по сенсорной интеграции, массаж, лечебная физкультура) – 26 %;
- общеразвивающие групповые занятия (обучение чтению, счету, интеллектуальное развитие, школа раннего развития) – 17 %;
- занятия творческой, художественной направленности (рисование, лепка, театральная студия) – 15 %;
- групповые занятия, направленные на развитие игры, социализацию ребенка и общение со сверстниками, – 10 %.

Среди организаций, куда семьи обращались за психолого-медико-педагогической и социальной помощью, преобладают государственные (бюджетные, муниципальные) организации.

Большая часть **детей младшего школьного возраста с ЗПР** из опрошенных семей в начальной школе обучается в массовых образовательных учреждениях вместе с нормотипичными сверстниками по общеобразовательным программам (60 % детей). 37 % детей обучаются по адаптированным образовательным программам в инклюзивном, специальном классах или коррекционной школе.

67 % детей находятся в школе только в учебное время и не посещают группу продленного дня. 20 % детей находятся в школе большую часть дня (посещают группу продленного дня). 4 % детей учатся на дому (педагоги образовательной организации приходят на дом и проводят занятия). 2 % детей учатся в школе-интернате с круглосуточным пребыванием.

В школе 46 % детей с ЗПР регулярно занимается индивидуально с психологом; 44 % детей регулярно посещают занятия с логопедом; 23 % детей регулярно занимаются индивидуально с дефектологом.

В групповых занятиях участие принимает меньшее количество детей:

- групповые занятия с психологом регулярно посещают 33 % детей;
- групповые логопедические занятия – 31 %;
- групповые занятия с дефектологом – 17 %.

Также в образовательных учреждениях имеются кружки и студии творческой направленности, которые регулярно посещают 22 % детей с ЗПР.

В 61 % случаев ребенок выполняет все домашние задания вместе со взрослым; в 23% случаев взрослый помогает в случае необходимости; в 12 % случаев взрослые напоминают о домашних заданиях, организуют условия, проверяют результаты; 2 % детей выполняют

домашние задания полностью самостоятельно.

По мнению части респондентов, помощь образовательных организаций, в первую очередь, направлена на поддержку развития и образования ребенка (33% семей ответили, что помощь и поддержка семье по иным вопросам не оказывается); консультации специалистов по вопросам обучения получают 28 % семей; около 25 % семей получают консультации психолога в разнообразных жизненных ситуациях.

74 % семей не посещают психолого-педагогические, медицинские и социальные центры; 26 % семей пользуются услугами подобных центров.

Большая часть семей младших школьников с ЗПР отметила, что дети посещают дополнительные занятия. Среди занятий родители перечислили: посещение спортивной секции – 27 % детей; занятия с частным специалистом: логопедом, психологом или дефектологом – 19 %; посещение студии творческого направления (ИЗО, театральный кружок) – 17 %; занятия с репетитором по общеобразовательным дисциплинам – 8 %. Не имеет дополнительной внешкольной нагрузки около 12 % детей.

Большая часть **подростков с ЗПР в возрасте 11-15 лет** обучаются в массовых образовательных учреждениях вместе с нормотипичными сверстниками по общеобразовательным программам (63 % детей). Около 37 % школьников обучаются по адаптированным образовательным программам в инклюзивном, специальном классах или коррекционной школе.

76% детей с ЗПР находятся в школе только в учебное время и не посещают группу продленного дня; 10 % детей находятся в школе большую часть дня (посещают группу продленного дня); 6 % детей посещает школу по индивидуальному учебному графику; 5 % детей учатся на дому (педагоги образовательной организации приходят на дом и проводят занятия); 2 % детей учатся в школе-интернате с круглосуточным пребыванием.

В основной школе 42 % подростков регулярно занимается индивидуально с психологом; 28 % детей регулярно посещают занятия с логопедом; 14 % детей регулярно занимаются индивидуально с дефектологом.

В групповых занятиях участие принимает меньшее количество подростков с ЗПР. Групповые занятия с психологом регулярно посещают 29 % обучающихся; групповые логопедические занятия – 19 %; групповые занятия с дефектологом – 10 %.

Респонденты отметили, что в образовательных организациях есть кружки и студии творческой направленности, проводится профориентационная работа.

Доля самостоятельности в выполнении домашних заданий у обучающихся 11-15 лет возрастает: 36 % опрошенных родителей указали, что помогают, если ребенок просит о помощи; в 34 % случаев ребенок выполняет все домашние задания вместе со взрослым; в 17 % случаев взрослые напоминают о домашних заданиях, организуют условия, проверяют результаты; 12 % детей выполняют домашние задания полностью самостоятельно.

35 % опрошенных семей указали, что не получают помощь от специалистов образовательной организации. Консультации специалистов по вопросам обучения получают 38% семей. Около 27 % семей получают консультации специалистов образовательного учреждения в разнообразных жизненных ситуациях.

Анализ результатов опроса семей, воспитывающих детей с ЗПР, показал, что специалисты образовательных организаций (педагоги, педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды) сопровождают семьи не только в решении образовательных задач. Респонденты отмечали, что с вопросами, касающимися эмоциональной поддержки, разнообразных воспитательных моментов (проблем с поведением детей, вопросов полового

воспитания и др.), оформления разнообразных пособий и льгот, они также часто обращаются в образовательные организации. Таким образом, специалисты образовательных организаций оказываются для семей координаторами в получении адресной помощи по разнообразным проблемам. В настоящее время такое положение дел характерно для сложившейся системы помощи семьям детей с ОВЗ. Для более успешного выполнения координирующей функции специалисты образовательных организаций нуждаются в дополнительной информации о системе помощи детям с ОВЗ в конкретном регионе, а система образования в целом – в укреплении межведомственных связей.

Необходимо отметить, что, по мнению респондентов, дети дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР испытывают значительную учебную нагрузку.

Большая нагрузка в дошкольном возрасте, вероятно, связана с тем, что родители стараются в максимальной мере преодолеть существующие трудности в развитии ребенка и подготовить его к обучению по программе массовой школы.

В младшем школьном возрасте большая внеучебная нагрузка, не связанная с секциями и кружками, свидетельствует о школьных трудностях, из-за которых в дополнение к школьным занятиям ребенку требуется значительное время на отработку и закрепление пройденного материала, а также о необходимости занятий со специалистами, направленными на преодоление/коррекцию нарушений развития при данном виде психического дизонтогенеза.

При переходе ребенка на основную ступень обучения (5–9 классы) количество дополнительных занятий коррекционной направленности, по оценке респондентов, значительно снижается. Вероятно, такое изменение учебной нагрузки связано с тем, что в реализуемых до настоящего времени образовательных программах на уровне основного общего образования коррекционно-педагогических занятий с подростками с ЗПР не предусмотрено. В этот возрастной период отмечаются также уменьшение доли помощи родителей в выполнении детьми домашних заданий и рост количества занятий, направленных на формирование различных навыков, творческих и спортивных занятий. Увеличивается и количество занятий, помогающих ребенку определиться с выбором профессии.

В целом, многие родители рассматривают школьное обучение в качестве наиболее сложной проблемы, причиной чему являются большое количество учебного материала, объемные домашние задания, сложности, связанные с недостаточным вниманием и быстрым истощением ребенка с ЗПР. При этом большинство родителей отмечает, что, несмотря на разнообразные трудности, справляются с этой проблемой, полагаясь в основном на себя, своих супругов и людей из ближайшего окружения. Также следует отметить, что чем старше становятся дети, тем большее количество семей оценивает свои возможности справиться с трудностями ребенка как достаточные. Возможно, это связано с ростом родительской компетентности и готовностью положиться на себя в трудной ситуации, меньшей растерянностью при встрече с новыми трудностями. Однако многие родители отмечают, что по мере взросления ребенка значительно легче семье не становится, каждый новый возраст приносит и новые, непростые задачи.

В качестве сложностей, связанных с тем, что ребенку установлен диагноз «задержка психического развития», респонденты, независимо от возраста детей, часто указывали на неопределенность прогноза дальнейшего развития ребенка, значительную нехватку специализированных психолого-педагогических услуг, трудности при выборе оптимального образовательного маршрута и дальнейшей профессии. Также многие родители отмечали, что их беспокоит постоянная значительная нагрузка, которая ложится на семью ребенка с ЗПР.

С учетом полученных результатов можно сделать вывод о том, что своевременное и достаточное информирование родителей об особенностях ребенка, психологическая поддержка семей, воспитывающих детей с ЗПР разного возраста, – важные задачи, решению которых необходимо уделять внимание на всех этапах взросления ребенка и сопровождения семьи.

Статья выполнена в рамках Госзадания Министерства просвещения РФ Институту коррекционной педагогики Российской академии образования № 073–00067–22–04.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Разенкова, Ю. А. Ресурсы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью: анализ материалов всероссийского опроса / Ю. А. Разенкова, А. В. Павлова, Н. В. Романовский // Дефектология. – 2022. – № 2. – С. 53-65.

УДК 371.921

*У. Е. Кузнецова*  
*Научный руководитель – О. С. Гольдфарб*

### **ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты собственного теоретико-экспериментального исследования по проблеме влияния эмоционального благополучия на межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом. Эмоциональное благополучие рассматривается как критерий осуществления межличностных отношений. Данные теоретического анализа литературы подтверждены результатами экспериментального исследования. В статье в т.ч. представлены рекомендации по формированию эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

*Ключевые слова:* эмоциональное благополучие, межличностные отношения, тревожность, самооценка, детский церебральный паралич.

*U. E. Kuznetsova*  
*Scientific adviser – O. S. Goldfapb*

### **THE INFLUENCE OF EMOTIONAL WELL-BEING ON INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY**

*Abstract.* The article presents the results of our own theoretical and experimental research on the problem of the influence of emotional well-being on interpersonal relationships of older preschool children with cerebral palsy. Emotional well-being is considered as a criterion for the implementation of interpersonal relationships. The data of the theoretical analysis of the literature are confirmed by the results of an experimental study.

*Keywords:* emotional well-being, interpersonal relationships, anxiety, self-esteem, cerebral palsy.

**Актуальность проблемы.** Феномен эмоционального благополучия рассматривается разными авторами с различных точек зрения. Для детей с ограниченными возможностями здоровья эмоциональное благополучие является важным критерием к осуществлению межличностных отношений [6]. Дети с детским церебральным параличом с раннего возраста находятся под присмотром врачей, в детском саду они не могут установить крепкие взаимоотношения со сверстниками из-за частого отсутствия в группе детского сада по причинам болезней, поездок в санатории. По результатам исследования В. И. Долговой, Г. М. Ключева, В. А. Бондарчука был сделан вывод, что у каждого 3 ребёнка в группе детского сада наблюдается повышенная тревожность [1; 8]. Все это говорит об эмоциональном неблагополучии современных детей и требует рассмотрения влияния эмоционального благополучия на межличностные отношения у детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом [4].

Эмоциональное благополучие – положительно окрашенное эмоциональное состояние ребенка, которое характеризуется ощущением защищенности, комфорта, успешности своих действий, возникающем на основе удовлетворения фундаментальных потребностей (безопасность, любовь, самовыражение, общение). Благоприятное нервно – психическое состояние ребенка проявляется в хорошей и быстрой адаптации в новых сценариях действий, адекватности поведения ребенка, социально-приемлемых способах самоутверждения и самовыражения. У эмоционально благополучного ребенка положительный эмоциональный фон, оптимистический настрой, он доброжелателен и способен к сопереживанию [8].

На ребенка с диагнозом детский церебральный паралич в формировании эмоционального благополучия влияют различные негативные факторы, такие как: грубая органическая патология, психотравмирующие обстоятельства (переживание недоброжелательного отношения сверстников, положение отвергнутого в группе детей, чрезмерное внимание окружающих), реакция на осознание и переживание дефекта ребенком [2; 3].

Преобладающим типом воспитания в семьях с ребенком с диагнозом детский церебральный паралич преобладает гиперопека, тем самым делая ребенка инфантильным, неспособным к выполнению самостоятельных действий и принятиям решений. Гипоопека в семье с ребенком с ДЦП приводит к педагогической запущенности ребенка [4].

Ребенку, воспитывающемуся в таких семьях трудно устанавливать отношения со сверстниками, частые перепады настроения, агрессия и тревожность делают ребенка «изгоем» в играх [5].

Экспериментальная работа с целью выявления и дальнейшего исследования влияния эмоционального благополучия на межличностные отношения детей с старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом осуществлялась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «детский сад комбинированного вида» № 63 г. Миасс. В исследовании приняли участие 9 детей возрастом от 5 до 6 лет. Для проведения исследования были выбраны диагностические методики на социометрический показатель в группе «Выбор в действии» Я. Л. Коломенский, методика «диагностика эмоционального благополучия» Т. С. Воробьевой, методика на выявление уровня самооценки «Лесенка» В. Г. Щур, опросник «Уровень агрессивности и тревожности» Т. М. Титаренко [5].

Использование данных методик в совокупности позволяет выявить влияние эмоционального благополучия на межличностные отношения детей с изучаемыми особенностями развития.

Анализ результатов исследования по итогам обследования эмоционального благополучия, в группе были выявлены 3 ребенка с эмоциональным неблагополучием и повышенным уровнем тревожности, эти же дети обладают социометрическим статусом ниже, чем у остальных детей в группе. По результатам обследования самооценки по методике «Лесенка», у этих же детей выявлена заниженная самооценка. В круг их общения в группе детского сада входит наименьшее количество детей, что подтверждается меньшим выбором этих детей другими и меньшим количеством совпадающих выборов (по методике Коломенского) [5].

Средний уровень самооценки был выявлен у 1 ребенка, данные результатов диагностик эмоционального благополучия говорят нам о том, что в группе ей комфортно (это подтверждает ее низкий уровень тревожности), отношения со сверстниками находятся на хорошем, среднем уровне, ее социометрический статус относится к группе «предпочитаемых».

Наряду с вышеперечисленными детьми нами были выделены дети с высоким уровнем самооценки и социологическим статусом «звезда». Этот ребенок эмоционально – благополучен, выявлен низкий уровень тревожности, ребенок является лидером во взаимоотношениях со сверстниками.

На завершающем этапе был проведен анализ с целью соотнесения показателей эмоционального благополучия (методика диагностики эмоционального благополучия (Т. С. Воробьева) и межличностных отношений (методика «Выбор в действии» (Я. Л. Коломенский).

Это было подтверждено использованием метода математической статистики (коэффициент Спирмена).

Таким образом мы выявили, что в группе муниципального бюджетного дошкольного учреждения «детский сад комбинированного вида» № 63 г. Миасс, влияние эмоционального благополучия на межличностные отношения подтверждается. Это объясняется тем, что у детей с преобладающим положительным эмоциональный фоном, комфортным ощущением себя в различной обстановке, с низким уровнем тревожности, больше контактов в группе, уровень общения со сверстниками высокий, такие дети пользуются в группе большей популярностью чем дети с повышенным уровнем тревожности и отрицательным отношением ко многим режимным моментам группы (прогулка, сон, питание) т.е. с детьми попадающих в группу эмоционально неблагополучных.

По результатам проведенной экспериментальной работы сформированы рекомендации для родителей и педагогов в дошкольных учреждениях [7]:

- самостоятельность ребенка, выполнение действий без помощи взрослого;
- сознательная беспомощность родителя в ситуациях взаимодействия;
- безусловное принятие ребенка и его дефекта;
- говорите спокойно, в нормальном темпе, с интонацией, использованием пауз;
- задавайте открытые вопросы для стимулирования активного использования словаря;
- уделить особое внимание атмосфере, в которой формируется личность ребенка; соблюдайте режим дня;
- воспитатель может инициировать игры и хвалить детей за активное участие, чтобы каждый ребенок был вовлечен в процесс;



- ставьте перед ребенком требования, адекватные ее возрастным и индивидуальным особенностям;
- избегайте упреков, наказаний, все замечания должны быть аргументированы, применяйте их в тактичной форме;
- нельзя смеяться над неуклюжестью ребенка с ДЦП;

**Вывод.** Детям с детским церебральным параличом трудно устанавливать межличностные связи, органический характер повреждения мозговых структур оказывает влияние на эмоциональную сферу ребенка, тем самым ребенок становится тревожным, агрессивным, наблюдается снижение самооценки. Активная работа родителя, воспитателя и учителя-дефектолога поможет в формировании эмоционального благополучия ребенка, такой ребенок легко сможет установить межличностные отношения со сверстниками.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анисимов, В. А. Эмоциональная саморегуляция детей: механизмы и условия развития / В. А. Анисимова – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание, 2010. – № 3. – С. 13-17.
2. Власова, Т. А. Особенности психофизического развития учащихся специальных школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – Текст : непосредственный / Под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 2000.
3. Ипполитова, М. В. Воспитание детей с церебральным параличом в семье / М. В. Ипполитова [и др.]. – Текст : непосредственный – М., 1980.
4. Калижнюк, Э. С. Психогенные реакции и особенности формирования личности при детских церебральных параличах: методические рекомендации. / Э. С. Калижнюк. – Текст : непосредственный. – М., 1982. – С.17.
5. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива / Я. Л. Коломинский. – Текст : непосредственный. – М. : Статут, 2013. – С. 77.
6. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.
7. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.
8. Пахалкова, А. А. Эмоциональное благополучие как компонент безопасной образовательной среды / А. А. Пахалкова – Текст : непосредственный // Психолог. – 2015. – № 1. – С. 44 – 65.
9. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию юбилею факультета психологии

ЮУрГУ. – Челябинск, – 2021. – С.36-40.

10. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – Текст : непосредственный. – М., 1989. – Т.2. – С.106-108.

УДК 376

*В. Е. Кузьмина*

### **КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОВЗ НА ЭТАПЕ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлен анализ вопроса организации психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Приведён опыт работы регионального центра инклюзивного образования Забайкальского государственного университета.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, студенты с особыми образовательными потребностями, сопровождение.

*V. E. Kuzmina*

### **COMPREHENSIVE SUPPORT OF STUDENTS WITH HIA AT THE STAGE HIGHER EDUCATION**

*Abstract.* The article presents an analysis of the organization of psychological and pedagogical support of students with disabilities and disabilities. The experience of the regional center for inclusive education of the Trans-Baikal State University is given.

*Keywords:* inclusive education, students with special educational needs, support.

Студент (от лат. *studens* – усердно работающий, занимающийся), учащийся высшего, в некоторых странах и среднего учебного заведения. Студенческий возраст (17-22 года) по своим психологическим параметрам является наиболее активным возрастом, в котором происходит профессиональное становление, формируются ценностные образования личности, определяющие жизненные цели и смыслы [4].

Студент, как человек определённого возраста и как личность может характеризоваться с трёх сторон:

1) с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне – психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований;

2) в социальной стороне воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе;

3) с биологической стороны характеристика личности включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение и т. д. Эта сторона в основном предопределена наследственностью и врождёнными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

Студенты, имеющие ограниченные возможности (ОВ), признаны одной из наиболее

уязвимых групп учащейся молодёжи. S. Menon определяет студентов с ограниченными возможностями как людей, которые отличаются от социальных или общественных стандартов нормальной жизни имеющимися значительными физическими, сенсорными, когнитивными или поведенческими характеристиками [5]. В связи с этим своевременное оказание комплекса услуг по социальному, психолого-педагогическому и реабилитационному сопровождению указанной категории студентов значительно облегчит им учебный процесс, повысит успеваемость, а также познавательную мотивацию, предотвратит возможный психоэмоциональный срыв, позволит раскрыть творческий потенциал личности, получить полноценное и эффективное образование [1, с. 16].

Одним из условий, обеспечивающих академическую, социальную и личностную успешность лиц с ОВЗ в учреждениях высшего образования выступает комплексное психолого-педагогическое сопровождение, как органичная составляющая образовательного процесса. Организация эффективного, комплексного сопровождения обеспечивает превенцию возникающих проблем у студентов с инвалидностью и ОВ. Поскольку студенты данной категории являются наиболее уязвимой группой, особенно важно контролировать и поддерживать их психоэмоциональное состояние. Отметим, что на психосоциальные изменения людей с ограниченными возможностями оказывает воздействие характер инвалидности.

Большой процент студентов поступающих на программы высшего профессионального образования являются выпускниками специализированных школ, проходили обучение на дому с применением адаптивных технических программ. В период адаптации студентов с ограниченными возможностями к интенсивности обучения в вузе отмечался рост напряженности компенсаторно-приспособительных систем организма, умственной и психоэмоциональной сферы. При этом существенное значение имеют личностные характеристики студента с ограниченными возможностями [6, с. 551–554]. В некоторых случаях у студентов в учебном процессе возникает ряд проблем, включающих рост у студентов нервно-психического напряжения организма. Это может быть связано с недостаточной информированностью и малым ознакомлением лиц с ОВ об особенностях, требованиях и интенсивности обучения при получении высшего образования, что может привести к отчисляемости студентов. Поступающие выпускники средних специальных учебных заведений являются категорией более адаптированной, однако имеют свои специфические проблемы. В связи с этим мы отмечаем необходимость индивидуального, комплексного подхода к сопровождению обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Применительно к ситуации обучения лиц с ОВЗ в Забайкальском государственном университете (ЗабГУ) целесообразно говорить об организации именно комплексного психолого-педагогического сопровождения, которое осуществляют специалисты регионального центра инклюзивного образования ЗабГУ.

Региональный центр инклюзивного образования (РЦИО ЗабГУ) является структурным подразделением Забайкальского госуниверситета с 2016 года, и вот уже на протяжении 6 лет реализует доступность высшего инклюзивного образования в городе Чита и крае в целом.

Безусловно, большое значение для студентов имеющих нарушения играет архитектурная доступность. Организация доступной среды не менее важная задача и её решение также является составляющей организации образовательного процесса студентов с ОВЗ. Однако, в данной работе мы хотели бы раскрыть психолого-педагогический аспект организации сопровождения студентов в высшем инклюзивном образовании. В основе

непосредственно психолого-педагогического сопровождения лежит тесный контакт и взаимодействие сотрудников и студентов на протяжении всего обучения в вузе, а также в настоящее время активно развивается методика поддержки студентов после окончания обучения на этапе их вступления в профессиональную деятельность. Комплексность сопровождения реализуют сотрудники центра: директор, два специалиста, тьютор и педагог-психолог.

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью и ОВ в ЗабГУ, являются:

– Консультирование, как вид психологической помощи доступно для студентов и их родителей (законных представителей) с момента подачи документов в вуз. Психологом центра и его специалистами начинается работа с абитуриентами, первокурсниками и их родителями (законными представителями) и продолжается на протяжении всех лет обучения. В первую очередь со студентами проводится беседа, которая позволяет выявить их потребности, ограничения и возможности.

– Комплексная психодиагностика с применением стандартизированного психодиагностического инструментария с дополнительным использованием не стандартизированного инструментария. Первоначально психодиагностика направлена на выявление адаптационного периода и готовности к каждому этапу обучения и социализации студентов с инвалидностью и ОВЗ. Комплексная психодиагностика предполагает проведение промежуточных диагностических исследований на всем этапе обучения студента с инвалидностью и ОВЗ в вузе, а также в период адаптации выпускника-инвалида к рабочему месту [2].

– Коррекционно-развивающее направление, включает в себя реализацию программ психокоррекционной и развивающей работы со студентами в зависимости от нозологических групп. На основании проведенной диагностики разрабатывается индивидуальная программа сопровождения студента на весь период обучения. Программа представляет собой некий маршрут студента по развитию личностных качеств, повышения уровня адаптированности в социуме.

– Профилактика и просвещение, как направления способные предотвратить возникновение проблем у студентов касающихся всех сфер личности. Эффективная работа в данном направлении нацелена на повышение уровня индивидуальной психологической компетентности студентов с ОВ.

В том числе, сопровождение студентов включает в себя контроль за образовательным процессом, координация и контроль работы всех сопровождающих служб, предоставление студентам необходимых технических средств реабилитации и обучения, профориентирование и включение студентов в полноценную студенческую жизнь, которая раскрывается не только в образовательных, но и в творческих, научных, культурных и спортивных мероприятиях.

Говоря о комплексе сопровождения студентов с ОВЗ нельзя упускать вопрос о педагогических кадрах. Профессорско-преподавательский состав университета должны быть ознакомлены с психолого-физиологическими особенностями студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ, специфике приема-передачи учебной информации, применения специальных технических средств обучения с учетом разных нозологии. При организации образовательного процесса необходимо учитывать эти особенностей.

Исходя из шестилетнего опыта работы РЦИО ЗабГУ, следует отметить, что процент поступающих студентов и успешно оканчивающих университет значительно вырос. В 2016 году в вуз поступили 16 студентов имеющих различные нарушения здоровья, из них

отчислились на 2 курсе обучения 4 человека. Ежегодно количество абитуриентов с инвалидностью увеличивалось. На сегодняшний день количество обучающихся с особыми образовательными потребностями в ЗабГУ составляет 82 человека, отчислились в 2021 году 7 человек. Приоритетным выбором у студентов является очная форма обучения.

Таким образом, отметим, что комплексное психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью и ОВЗ является залогом не только их успешного обучения в вузе, но и оказывает влияние на становление личности, в первую очередь на её психоэмоциональную сферу. Комплексность сопровождения заключается в работе со всеми участниками образовательного процесса и только тогда можно говорить об эффективности инклюзивного образования, когда абсолютно каждый его участник имеет возможность получить необходимую помощь и поддержку.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. – 528 с.
2. Луковенко, Т. Г. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в вузе / Т. Г. Луковенко, Г. В. Митина. Хабаровск, 2017. – 99 с.
3. Плотникова, М. Ю., Кохан С. Т., Сарудейкина Ю. В. Эмоциональное состояние у студентов с нарушением здоровья при пандемии COVID-19. Профессиональное образование в современном мире. 2021;11(4):151-162. – Режим доступа: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-16> (дата обращения: 20.10.2022).
4. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе : учеб. пособие / С. Т. Кохан [и др.] ; под ред. С. Т. Кохана ; Забайкал. гос. ун-т. – Чита : ЗабГУ, 2018. – 172 с.
5. Menon S. Plans for special needs students // Star Online. 2019. URL: <https://www.thestar.com.my/news/education/2019/01/06/plans-for-special-needs-students/> (дата обращения: 23.10.2022).
6. Vinogradova N., Kokhan S. Resilience as a Basis for Psychological Safety of Students with Disabilities // Advances in Economics, Business and Management Research. – 2020. – Vol. 114. – P. 551–554.

УДК 37.04-053

*Г. К. Кулумбетова, И. В. Осинцева, Е. И. Екимова*

## ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ К ЧТЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье, адресованной учителям начальных классов, говорится о том, что в наше время, когда интерес к книгам утрачен, перед нами стоит цель – привить любовь к чтению. Представлен сценарий открытия Недели литературного чтения «Любимые литературные сказки» как вид внеклассной деятельности в инклюзивном образовании.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, неделя литературного чтения, литературная сказка, особенные дети, инвалидность, инклюзия.

## INVOLVING CHILDREN TO READING IN THE PRIMARY SCHOOL WITHIN THE FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION

*Abstract.* In an article addressed to primary school teachers, it is said that in our time, when interest in books has been lost, our goal is to instill a love of reading. The scenario of the opening of the Week of Literary Reading «Favorite Literary Tales» as a type of extracurricular activity in inclusive education is presented.

*Keywords:* Inclusive education, week of literary reading, literary fairy tale, special children, disability, inclusion.

Инклюзивное обучение и воспитание детей, частично или полностью лишенных слуха, является одной из самых сложных и своеобразных областей педагогики. Главные идеи, которые легли в основу содержания и методов учебно-воспитательного процесса, впервые были разработаны российским дефектологом, профессором Ф. А. Рау [3].

Организация совместного обучения предусматривает не только вовлечение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс, но и их активное участие в жизни школы. Примером этому могут служить утренники, школьные и городские олимпиады, развлекательные мероприятия в рамках школьной программы. При этом дети с особенностями в физическом развитии не только являются зрителями таких мероприятий, но и принимают активное участие в них. Совместное проживание школьной жизни усиливает совместную социализацию детей и позволяет преодолеть сложившиеся в обществе стереотипы по

Одновременно с уроками литературного чтения в инклюзивной школе организуются различные формы внеклассной работы. Проведены многочисленные исследования этого вопроса (О. А. Красильникова, М. И. Никитина, Т. С. Зыкова, Е. А. Горбунова, Н. Е. Граш).

Видов внеклассной работы множество, но все они, как нити, соединяются в один узелок на литературном празднике – Неделе литературного чтения. Для детей с нарушением слуха и речи чтение имеет исключительно важное значение. Оно вводит их в жизнь, помогает осознать себя как личность, найти свое место в жизни. Книга сближает слабослышащих с миром говорящих людей, и в этом смысле она играет определенную роль в процессе инклюзии детей с нарушением слуха.

Целенаправленная подготовка к празднику позволяет использовать различные формы внеклассной работы для обучающихся всех классов (посещение библиотеки, оформление стенда, организация выставки рисунков, проведение викторин, конкурсов с маршрутным листом по «станциям», инсценирование отдельных эпизодов литературных произведений и т. д.), вести планомерную работу по приобщению ребят с инвалидностью к книге. Считается, что организация литературных праздников способствует нравственному воспитанию обучающихся с нарушением слуха, развитию их читательских интересов, повышению знаний и развитию речи.

**Сценарий открытия Недели литературного чтения «Любимые литературные сказки»**

Ребята рассказывают под песню «Где водятся волшебники» (муз. М. Минкова, сл. Ю. Энтина).

**В.** Здравствуйте. Сегодня мы собрались на замечательный праздник. Это волшебный праздник Книги и Чтения.

*Читайте, мальчишки! Девчонки, читайте! Любимые книжки...*

*Читайте, девчонки! Читайте, мальчишки!*

*Плохому не учат любимые книжки!*

**В.** Ребята, вы все читали сказки детских писателей. Это литературные сказки – авторские, написанные автором.

*ЛИТЕРАТУРНЫЕ СКАЗКИ*

По этим сказкам снимают *кинофильмы, мультфильмы*, ставят *спектакли*. Герои со страниц книг сошли на сцену театра, мы их видим на экранах наших телевизоров.

И сегодня приглашаем вас с ними встретиться.

Хором скажем волшебные слова:

*Можно книжку почитать. Можно в сказку поиграть.*

Появляется Незнайка.

**Н.** Здравствуйте.

**В.** Ой, какой маленький. Как тебя зовут?

**Н.** Меня зовут Незнайка.

**В.** А почему тебя так прозвали?

**Н.** Да потому что я ничего не знаю. А ещё я фантазёр и непоседа.

Я гуляю, сочиняю разные истории и всем рассказываю.

**В.** Но ты добрый и общительный. И поэтому у тебя много друзей – коротышек в Цветочном городе. А кто самый главный из них? (Знайка)

*Картинка Знайка.*

Конечно, ведь он знал очень, очень много. А знал он много, потому что читал разные книги. В его комнате везде лежали книги. От чтения книг Знайка стал очень умным. Поэтому все его слушались и очень любили.

**В.** Ребята, а вы хотите стать поэтами, хотите сочинять стихи, как друг Незнайки поэт Цветик? Для этого нам нужно знать, что такое рифма? Рифма – это когда два слова оканчиваются одинаково, чтобы получилось складно, например: *утка-шутка, палка-галка, печка-свечка.*

*Картинка Цветик.*

**В.** Давайте поиграем.

*Игра «Подбери рифму».*

*В городе Цветочном*

*Весело нам ... (очень).*

*Девчонки и мальчишки*

*Зовутся ... (Коротышки).*

*Толстенький он очень*

*Друг Незнайки ... (Пончик).*

*Главный наш грязнуля.*

*Зовут его ... (Пачкуля).*

*Выскочил из люльки*

*Доктор наш ... (Пилюлькин).*

**В.** Молодцы. И друзей Незнайки знаете.

Ребята, а вы хотите стать такими же знаменитыми, как друг Незнайки художник Тюбик?

Задание: Нарисовать собаку Бульку из Цветочного города (проектор).

*Картинка собака Булька.*

(Первый участник рисует голову; второй рисует туловище; третий – хвост и так далее – лапы, уши, усы).

**В.** Молодцы! А теперь давайте послушаем любимую песню Незнайки «В траве сидел кузнечик» (*видео*).

**В.** Вот и закончилось наше приключение в Цветочном городе. А написал сказочные произведения о Незнайке и его друзьях Николай Николаевич Носов.

*Портрет Носова.*

Книги о Незнайке учат нас поступать хорошо, дружить, быть вежливыми, добрыми.

Такие дружные, вежливые, добрые, веселые – наши первоклассники. Ребята первых классов, возьмите конверты с заданиями. Ребята, читайте о Незнайке и его друзьях, и вы узнаете много интересного об их приключениях и путешествиях.

\*\*\*

Хором скажем наши волшебные слова:

*Можно книжку почитать. Можно в сказку поиграть.*

Внимание на экран. *Видео «Герои Простоквашино».*

*Картинка со всеми главными героями.*

**В.** Ребята, вам знакомы герои из этих мультфильмов? Это мультфильмы о городском мальчике. Как его звали? О бездомном коте. Кота звали Полоскин? (Нет, Матроскин). Очень хозяйственный кот. О собаке. Собаку звали Кубик? (Нет, Шарик). Шарик скромно заявил, что он из простых собак, не из породистых. А помните, как звали галчонка? (Хватайка). А какие первые слова сказал галчонок? Внимание на экран. *Викторина по мультфильмам Э.Успенского.*

Ребята, эти мультфильмы созданы по произведениям писателя Эдуарда Николаевича Успенского.

*Портрет Э.Н. Успенского.*

Книги о героях, которые стали жить в деревне Простоквашино, – это книги о дружбе, любви к животным и природе.

Наши третьеклассники очень – очень любят животных. Ребята третьих классов, возьмите конверты с заданиями. Ребята, читайте книги Успенского, и вы узнаете, какие добрые поступки совершил мальчик дядя Фёдор.

Ребята, давайте отдохнем (Физминутка под ремикс «Простоквашино»).

\*\*\*

Хором скажем наши волшебные слова:

*Можно книжку почитать. Можно в сказку поиграть.*

Появляется Буратино.

**Б.** Привет! А вы что здесь делаете? Учитесь? А я не хочу учиться, хочу жениться. Мне очень нравится девочка с голубыми волосами. А вы знаете, как её зовут? (Мальвина). Тише, тише, а то Мальвина опять заставит писать меня диктант. А он такой трудный!

**В.** Ребята, посмотрите, он не трудный, а волшебный. Кто догадался, почему?

*А РОЗА УПАЛА НА ЛАПУ АЗОРА*

Правильно, потому что читается одинаково как слева направо, так и справа налево. Хором прочитаем слева направо (справа налево – желающий).

Ребята, отгадайте загадку.

*Была у злодея до пят борода.*

*В театре всех кукол он мучил всегда.*

*«Подайте мне плётку», – гремел его бас.*



*Скажите скорее, кто он? (Карабас Барабас – демонстрируется картинка).*

**В.** Это доктор кукольных наук. А что он хотел забрать у Буратино? (Золотой ключик). А знаете, почему? Потому что этот ключик может открыть волшебную дверцу, где все будут счастливы. И это – театр.

*Песня «Бу-ра-ти-но» (из фильма «Приключения Буратино») видео.*

**В.** Ребята, «Золотой ключик или Приключения Буратино» написал Алексей Николаевич Толстой.

*Портрет А.Н. Толстого.*

Главный смысл сказки в том, что добро всегда побеждает зло.

Наши второклассники веселые и добрые. Ребята вторых классов, возьмите конверты с заданиями. Ребята, читайте «Приключения Буратино», и вы узнаете, какая опасность подстерегала Буратино и в какую страну он попал.

\*\*\*

Хором скажем наши волшебные слова:

*Можно книжку почитать. Можно в сказку поиграть.*

*Обложка книги «Сказка о потерянном времени».*

**В.** Ребята, а хотите познакомиться со страшной сказкой. Ее главные герои – ребята, которые теряли время напрасно: опаздывали на уроки, даже пропускали занятия. И вот однажды они превратились в стариков. По мотивам этой сказки снят замечательный фильм. Внимание на экран. «Сказка о потерянном времени» трейлер.

**В.** Человек, который зря теряет время, не замечает, как стареет.

Нужно дорожить временем. Недаром много пословиц и поговорок про время.

*Делу время – потехе час.*

Прочитаем хором.

Нужно и труду, и играм уделять время. Труду – больше, а играм – ... (меньше) .

«Сказку о потерянном времени» написал Евгений Львович Шварц.

*Портрет Е.Л. Шварца.*

**В.** Эта сказка учит делать всё вовремя, не терять драгоценные минуты, потому что нужно успеть совершить много добра.

Ребята четвертых и пятого классов уже знают цену времени. Возьмите конверты с заданиями. Ребята, прочитайте «Сказку о потерянном времени» и вы больше не будете тратить время зря.

\*\*\*

**В.** Ребята, а вы умеете обращаться с книжками? Давайте поиграем.

*Игра «ДА – НЕТ».*

*Что любит книжка?*

*Обложку? (ДА)*

*Грязные руки? (НЕТ)*

*Закладки? (ДА)*

*Бережное отношение? (ДА)*

*Чистые руки? (ДА)*

*Скучать на полке? (НЕТ)*

*Чтобы её читали? (ДА)*

**В.** Ребята, ну а мы пока прощаемся,

К книжкам снова возвращаемся.

Чтобы встретиться опять

И порадовать ребят.  
До новых встреч.  
Расходятся под песню «Ты мне веришь?»  
(муз. А. Рыбникова, сл. И. Кохановского).

Исходя из выше сказанного, хочется отметить, что в школьной практике проведение Недели литературного чтения стало хорошей традицией. Большую роль в этом играет создание праздничной, творческой атмосферы в самой инклюзивной школе – и на время подготовки Недели, и во время ее проведения. А так как любая форма внеклассной работы не терпит строгих регламентаций и шаблона, то к предлагаемому проекту проведения открытия Недели можно подходить творчески. Мы видим, что существенных трудностей по вхождению детей с ограниченными возможностями в школьную среду не возникает. Они воспринимают себя как равных по отношению к другим ученикам, соответственно и обратное отношение тоже как к равным [8].

Все усилия педагогов должны быть направлены на то, чтобы воспитать у детей с инклюзией потребность в чтении, прививать им любовь к книге, без которой невозможно полноценное инклюзивное образование и воспитание хорошего человека, сделать пребывание детей в школе насыщенным и незабываемым.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Книжки, нотки и игрушки для Катюшки и Андрюшки. – 2015. – №11. – С. 3-71.
2. Организация внешкольного досуга: сценарии, программы игр и представлений. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 352 с.
3. Граш, Н. Е. Развитие эмоционально-эстетической сферы детей с недостатками слуха на уроках чтения: Книга для учителей и родителей. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 192 с.
4. Давыдова, М. А., Агапова, И. А. Праздник в школе: Сценарии, конкурсы, викторины. Для учащихся 1-5 классов. – М.: Рольф, 2000. – 304 с.
5. Красильникова, О. А. Развитие речи младших слабослышащих школьников на уроках литературного чтения: Учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2005. – 176 с.
6. Перекальева, О. В. Сценарии школьных праздников, театральных постановок, конкурсов и викторин для первых классов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 320 с.
7. Шаульская, Н. А. Летний лагерь: день за днем. Сказочные каникулы. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 224 с.
8. Студенческая библиотека онлайн ([inf{at}studbooks.net](mailto:studbooks.net)), 2013–2022: Социология. Перспективы инклюзивного образования в России. Инклюзивное образование: реальный опыт, проблемы, перспективы. – Режим доступа: [https://studbooks.net/706720/sotsiologiya/perspektivy\\_inklyuzivnogo\\_obrazovaniya\\_rossii](https://studbooks.net/706720/sotsiologiya/perspektivy_inklyuzivnogo_obrazovaniya_rossii) (дата обращения: 22.10.2022).

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ИНВАЛИДАМИ И ЛИЦАМИ С ОВЗ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлен опыт практической работы организации обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в учреждении дополнительного профессионального образования.

*Ключевые слова:* обучение инвалидов, обучение лиц с ОВЗ, дополнительное профессиональное образование.

Е. А. Kulygina

**ORGANIZATION OF WORK WITH DISABLED PEOPLE AND PERSONS WITH DISABILITIES AT THE STAGE OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION IN THE PROCESS OF STUDYING IN AN INSTITUTION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION**

*Abstract.* The article presents the experience of practical work of the organization of training of disabled people and persons with disabilities in the institution of additional professional education.

*Keywords:* training of disabled people, training of persons with ATS, additional professional education.

ЧОУ ДПО «Академия профессионального образования» г. Челябинска (Академия) – образовательное учреждение, реализующее программы профессионального обучения, дополнительного профессионального образования и дополнительного образования детей и взрослых. С момента своей организации Академия активно работает с лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидами, тем самым на практике реализуя направление деятельности, обозначенное государством как одно из приоритетных в социальной политике [1].

Решение вопросов послешкольного образования лиц с ОВЗ, получения ими дополнительного образования перестало быть только заботой семьи [5], сегодня на помощь семье приходят государственные, частные и некоммерческие учреждения, развивающие на практике данное направление. Для реализации образовательных программ для инвалидов и лиц с ОВЗ учреждение обладает следующими ресурсами:

1. Академией разработаны локальные акты для реализации программ для инвалидов и лиц с ОВЗ, в т.ч.:

– «Положение об обучении инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья»;

– «Положение об использовании электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных профессиональных образовательных программ»;

– «Паспорт доступности»;

– «Инструкция для работников ЧОУ ДПО «Академия профессионального образования», которые по роду своей деятельности должны и могут оказывать услуги в сфере

образования и помощь лицам с инвалидностью»;

– «Положение о порядке обучения по индивидуальному учебному плану в пределах осваиваемой дополнительной профессиональной программы».

В локальном нормативно-правовом обеспечении определено, что обучение в учреждении организовывается как индивидуально, так и в группах, а при необходимости в Академии разрабатываются адаптированные образовательные программы для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая социальную адаптацию указанных лиц. Содержание адаптированных программ определяется в зависимости от индивидуальных возможностей и потребностей обучающихся.

2. Официальный сайт учреждения адаптирован с учетом особых потребностей инвалидов по зрению.

3. Учебные аудитории оборудованы точками Wi-Fi со свободным доступом обучающихся к интернету.

4. Обучающимся предоставляется доступ к образовательному процессу через электронные образовательные ресурсы – с режимом работы которых лица с ОВЗ сегодня знакомятся еще на этапе школьного обучения [2], в т.ч.:

– работает онлайн-школа на платформе getcourse, куда загружаются материалы для изучения: видео, презентации, лекции. Обучение через онлайн-школу максимально удобно как для лиц с ОВЗ, так и для преподавателей в части разработки и размещения материалов по адаптированным программам;

– электронно-библиотечные ресурсы;

– справочно-экспертные системы.

Кроме образовательных и информационных ресурсов Академия на практике реализует некоторые организационные принципы, которые делают работу лиц с ОВЗ и инвалидов с учреждением очень комфортным и продуктивным [3]:

1. Отрабатывается полный запрос от клиента. Если клиенту необходимы рекомендации по подбору программы и формата обучения, то специалисты учреждения подбирают программу с учетом его особенностей, возможностей и интересов. Обязательно обсуждается, в какой форме он готов проходить обучение. Чаще всего обучение проходит на платформе онлайн-школы с индивидуальными консультациями на площадке вебинара.

2. В ходе обучения специалисты Академии реализуют индивидуальное сопровождение слушателя в течение всего времени обучения: по изученным материалам, по подготовке контрольных работ, написанию квалификационной работы и т.д.

Статистические данные учреждения свидетельствуют что чаще всего проходят обучение инвалиды и лица с ОВЗ с нарушениями слуха, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Очень востребованными программами профессиональной переподготовки и повышения квалификации для слушателей с ОВЗ являются программы, дающие возможность получить новую квалификацию и заниматься принципиально новым видом деятельности, востребованным на региональном рынке труда и позволяющие быть максимально независимыми на этапе послешкольного профессионального обучения самостоятельного проживания [4]:

– специалист по охране труда;

– архивоведение и делопроизводство;

– кадровое делопроизводство;

- специалист в сфере государственных и муниципальных закупок;
- педагог дополнительного образования.

Самыми востребованными из перечня программ профессиональной переподготовки являются программы «младший медицинский персонал по уходу за больными» и «санитар», дающие возможность сразу по окончании обучения не просто трудоустроиться, но и выбрать место трудоустройства. Эти программы являются традиционно востребованными, поэтому хорошо отработанными – и содержательно, и организационно – сотрудниками Академии.

В качестве современного, отчасти инновационного следует рассматривать реализуемого в рамках национального проекта «Малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы» обучение по программе «Основы предпринимательства и бизнес-планирования», которое организовано относительно недавно. Данная программа направлена в т.ч. на оказание помощи лицам с ОВЗ для их успешной профессиональной самореализации. Компетенции, полученные при прохождении курса, помогут лицам с инвалидностью, лицам с ОВЗ не только в разработке и реализации собственного бизнес-проекта, социальной адаптации, но и в построении успешного бизнеса.

В программе обучения обязательно рассматриваются такие темы, как:

- «Предпринимательство, формы и виды предпринимательской деятельности. Юридические аспекты. Самозанятые»;
- «Разработка бизнес-идей».
- «Креативное мышление. Коммуникации. Тайм-менеджмент».
- «Управленческие решения. Разработка стратегии действий».
- «Бизнес-план, способы построения бизнес-плана».
- «Маркетинговый план. Реклама и PR. Фирменный стиль. Регистрация товарного знака».
- «Финансовое планирование. Бухгалтерский учет».

Анализ представленного тематического планирования показывает, что овладение данной программой позволит слушателю стать не только обладателем комплекса очень востребованных профессиональных компетенций, но и овладеть одной из самых современных и популярных профессий, имеющей широкие перспективы профессиональной самореализации.

На протяжении всего курса каждый слушатель сопровождается экспертом. И в результате обучения – готовый к реализации бизнес-план со всеми расчетами и рисками. При подготовке бизнес-плана обязательно учитываются особенности здоровья слушателя, его возможности и желания.

По данной программе в ЧОУ ДПО «Академия профессионального образования» прошли обучение не только слушатели Челябинской области, но и Мордовии.

Важным аспектом в настоящее время является еще и тот факт, что на сегодняшний день одной из самых востребованных форм поддержки слушателя являются социальные контракты, которые заключаются в учреждениях социального обслуживания населения. Социальные контракты направлены на помощь в открытии своего дела, оформления самозанятости.

Очень ценно, когда у лиц с ОВЗ есть реальная возможность для профессиональной самореализации, независимого проживания, материального обеспечения в профессии. ЧОУ ДПО «Академия профессионального образования» г. Челябинска в этом оказывает необходимую помощь.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Концепция профориентационной деятельности в образовательных организациях г. Челябинска «Новые педагогические инструменты профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ, ориентирующей на выбор профессий и специальностей среднего профессионального образования» 2021-2023 годы. – Текст непосредственный / под редакцией С. В. Портъе. – Челябинск: Комитет по делам образования города Челябинска, 2020. – 22 с.

2. Лапшина, Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст непосредственный // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: Мат.-лы Всероссийск. научно-практич. конф., посвященной 90-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульенковой (08 ноября 2019 г.). / Н.Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. – С. 93-97.

3. Лапшина, Л. М. Работа вспомогательной школы по социализации детей с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева. – Текст непосредственный // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования: Мат.-лы научно-практич. конф. (28 января 2003 г.) / Редакторы В.В. Латюшин, Н.Н. Малофеев, В.В. Садырин. — Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2003. – С. 214-221.

4. Лысова, А. А. Профессиональное образование как показатель эффективности социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Лысова, Л. М. Лапшина, М.С. Коробинцева и др. – Текст : непосредственный // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4. – № 7. – С. 99-104.

5. Малышева, С. Б. Тьютирование семьи, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина. – Челябинск: ООО «Край Ра», 2022. – С. 289-292.

УДК 376.35

*О. С. Куренкова, С. Г. Щербак*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ГРУППАХ КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи в группах комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения. Описаны основные задачи и направления организации и сопровождения данной категории детей в условиях инклюзивного образования. Данная статья будет интересна специалистам в области специальной педагогики и психологии.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое сопровождение детей, тяжелые нарушения речи, адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN GROUPS OF COMBINED ORIENTATION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*Abstract.* The article deals with the issues of psychological and pedagogical support of children with severe speech disorders in groups of combined orientation of preschool educational institutions. The main tasks and directions of the organization and support of this category of children in inclusive education are described. This article will be of interest to specialists in the field of special pedagogy and psychology.

*Keywords:* psychological and pedagogical support of children, severe speech disorders, adapted basic educational program of preschool education

Согласно Концепции развития специального образования до 2030 г., приоритетным направлением обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является инклюзивное образование [1], которое предполагает создание необходимых условий для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с тяжелыми нарушениями речи.

Под инклюзивным образованием в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Процесс получения образования данной категорией детей может быть организован, как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Одной из таких форм реализации инклюзивного образования в дошкольном учреждении является обучение и воспитание детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в группах комбинированной направленности.

Включение ребенка в инклюзивное обучение проводится только по заявлению родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии. В рамках комплектования дети обучаются в группе комбинированной направленности совместно со здоровыми детьми, поэтому необходимым является определение обоснованного отбора и обеспечение обязательной коррекционной помощи каждому интегрированному ребёнку с ТНР.

Управленческое сопровождение осуществляется администрацией ДОУ и выражается в создании нормативной базы; в организации взаимодействия специалистов и педагогов ДОУ, а также семей воспитанников; отслеживании результатов и проведении анализа коррекционной работы; повышении квалификации сотрудников ДОУ и ресурсном обеспечении образовательного процесса.

Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ТНР определяются адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования для детей с ТНР (АООП ДО для детей с ТНР), которая разрабатывается педагогами и специалистами ДОУ в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, Примерной адаптированной основной образовательной программы, а также вариативных образовательных программ для детей с ТНР [2; 3].

С целью создания оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации детей с ТНР в дошкольной организации функционирует психолого-педагогический консилиум (далее – ППк) [4].

Деятельность ППк направлена на разработку рекомендаций и организацию комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся и их семей, выбор образовательного маршрута ребенка с тяжёлыми нарушениями речи, определение формы и степени его инклюзии в образовательную среду с учётом особенностей развития и его возможностями.

Для успешного овладения общим образовательным стандартом в обычные сроки в совместном обучении ребенка с ТНР с нормально развивающимися сверстниками создаются специальные условия инклюзивного образования, обеспечивающие его психолого-педагогическое сопровождение с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, особых образовательных потребностей и особенностей социальной адаптации [5].

Одним из условий является достаточная компетентность специалистов и педагогов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение этой категории детей в процессе инклюзивного образования, в вопросах понимания особенностей речевого и психического развития при различных речевых патологиях.

В группе комбинированной направленности для детей с ТНР ведущим специалистом, координирующим коррекционную работу, является учитель-логопед. Взаимодействие с участниками образовательного процесса (воспитателем, педагогом-психологом, воспитателем ИЗО-деятельности, инструктором по физической культуре, музыкальным руководителем) проводится по следующим направлениям: диагностическое, коррекционно-развивающее и информационно-консультативное.

По результатам проведённой логопедической диагностики учитель-логопед составляет индивидуальный план (маршрут) коррекционной работы на каждого воспитанника с ТНР. Проводит коррекционно-развивающие занятия с обучающимися в индивидуальной и групповой, подгрупповой формах обучения. Количество логопедических занятий, периодичность и их продолжительность зависит от уровня речевого развития ребенка и возраста обучающихся. Содержание коррекционной работы с обучающимися разрабатывается учителем-логопедом на основании рекомендаций ПМПк, ППк и результатов логопедической диагностики.

Учитель-логопед, как ведущий специалист, взаимодействует со всеми педагогами сопровождающими с данной категорией детей.

С воспитателями проводит консультирование по вопросам особенностей патологии у воспитанников с ТНР и организации коррекционной работы; участвует при составлении перспективного планирования работы по развитию речевых и неречевых процессов на текущий период; обсуждает содержание индивидуальной работы по коррекции речевых нарушений, методы и приемы коррекционно-развивающей работы; консультирует воспитателей по содержанию предметно-пространственной развивающей образовательной среды в группе; принимает участие в совместных интегрированных комплексных занятиях, праздниках, принимает участие в подготовке детей к конкурсам чтецов. Воспитатели, в соответствии с рекомендациями учителя-логопеда, проводят работу по обогащению и уточнению словаря по лексическим темам недели, формированию связной речи (заучивание стихотворений, потешек, текстов, знакомство с художественной литературой), совершенствованию грамматического строя речи у детей с ТНР, осуществляют контроль за речью детей во время самостоятельной и организованной образовательной деятельности,



занимаются развитием артикуляционной и мелкой моторики, проводят необходимую работу с родителями по оптимизации коррекционного процесса.

Занятия, проводимые педагогом ИЗО-деятельности, направлены на развитие мелкой моторики, формирование графомоторных навыков, навыков пространственной ориентации на листе бумаги и в окружающей среде, развитию художественно-творческих способностей у дошкольников с ТНР. Педагог ИЗО-деятельности совместно с воспитателями организуют выставки творческих работ дошкольников.

Педагог-психолог обследует, определяет структуру и степень выраженности недостаточности психических процессов, проводит индивидуальные занятия с учётом психологического состояния детей. Коррекционная работа педагога-психолога с детьми, имеющими речевые нарушения, направлена на развитие познавательной активности, коррекцию и развитие эмоционально-волевой сферы, формирование и развитие пространственно-временных представлений, развитие произвольной регуляции деятельности, формирование элементов учебного поведения. Педагог-психолог работает в тесном контакте с воспитателями, посещает занятия, консультирует педагогических работников и родителей по применению специальных методов и приёмов, обеспечивает психологическое сопровождение и несет ответственность за его качество.

Деятельность инструктора по физической культуре направлена на охрану и укрепление здоровья детей с ТНР, формирование и коррекцию моторной сферы: двигательных умений и навыков, координацию движений. Инструктор по физической культуре совместно с воспитателями организует проведение спортивных праздников, мероприятий. Кроме того, проводится развитие слухового, зрительного, пространственного восприятия; формирование речевого и физиологического дыхания. Таким образом, осуществляется коррекция психомоторного, речевого, эмоционального и общего психического развития детей с ТНР.

Музыкальный руководитель реализует программу музыкальной деятельности, направленной на развитие слухового восприятия, музыкального слуха, памяти, интонационной и ритмико-мелодической стороны звуковой культуры речи, формирование первоначальных певческих умений, правильного речевого дыхания, формирование пространственных представлений и координации движений, обогащение словаря у дошкольников с ТНР. Музыкальный руководитель совместно с другими педагогами организует праздники, утренники.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей с ТНР в группах комбинированной направленности ДОУ, являясь одним из специальных условий инклюзивного образования детей с ОВЗ, организуется через ППк и осуществляется в рамках реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с ТНР.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей редакцией Н. Н. Малофеева. – Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с. – Текст : непосредственный.

2. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; под редакцией профессора Л. В. Лопатиной. – Санкт-Петербург, 2014. – 386 с. – Текст : непосредственный.

3. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи : [одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 г. ] Протокол № 6/17. – 107 с. – Текст : непосредственный.

4. Российская Федерация. Законы. Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации : закон Российской Федерации от 9 сентября 2019 г. № Р-93 / Российская Федерация. Законы. – Доступ из СПС Гарант (дата обращения: 10.11.2022). – Текст : электронный.

5. Щербак С. Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями речи в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивного образования методические рекомендации / сост. С. Г. Щербак. – Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гум.-пед. ун-та, 2016. – 43 с. – Текст : непосредственный.

**УДК 376**

*С. А. Куцувил*

*Научный руководитель – М. В. Овчинников*

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

*Аннотация.* В тексте данной статьи рассмотрены основные особенности коммуникации детей с расстройством аутистического спектра, проблемы при построении социальных связей, с которыми сталкиваются дети с данными ментальными нарушениями.

*Ключевые слова:* расстройство аутистического спектра, коммуникация, коммуникативные особенности детей с расстройством аутистического спектра.

*S. A. Kutsuvil*

*Scientific adviser – M. V. Ovchinnikov*

### **PECULIARITIES OF THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE**

*Abstract.* The text of this article examines the main features of communication of children with autism spectrum disorder, the problems in the construction of social relationships that children with these mental disorders face.

*Keywords:* autism spectrum disorder, communication, communication features of children with autism spectrum disorder.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это одно из сложнейших типов нарушения психического развития. РАС относится к группе всеохватывающих расстройств, которые проявляются во всестороннем нарушении развития психики: когнитивной, эмоциональной и сенсорной сферы. Основными признаками аутизма, так называемой «триадой аутизма», являются: нарушение коммуникации, стереотипное поведение и

ослабление способности к социальному взаимодействию [1; 2].

Понятие «аутизм» включает в себя различные проявления, но самыми важными являются проблемы в социальном взаимодействии, трудности в отношениях с другими людьми.

Коммуникативные способности – это устойчивая совокупность индивидуально-психологических особенностей личности, существующая на основе коммуникативных установок и определяющая успешность овладения коммуникативной деятельностью. Структура коммуникативных навыков включает в себя базовые и дополнительные компоненты. Основными компонентами являются гностические, экспрессивные и интерактивные навыки; дополнительные – коммуникабельность, эмпатия, социально-психологическая адаптация и развитие речи [3].

Дети, страдающие аутизмом, не начнут разговор и не поддержат его [1]. Развитие коммуникативных навыков у детей с аутизмом с каждым годом становится все более важным аспектом не только потому, что необходимо включить эту категорию детей в сферу дошкольного и школьного образования, но и из-за отсутствия необходимых научных обоснований и исследований.

Подходы к коррекции аутистических расстройств у детей разрабатывались в нашей стране такими исследователями, как В. М. Башиной, В. Е. Каганом, В. В. Лебединским, К. С. Лебединской, Е. М. Мастюковой, И. И. Мамайчук, О. С. Никольской и др. В работах, проведенных этими специалистами, рассмотрены основные задачи психологической коррекции, развития и сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. Важными аспектами изучения являются: установление контакта и преодоление негативизма при общении; смягчение характерного для этих детей сенсорного и эмоционального дискомфорта; повышение психической активности ребенка в процессе коммуникации со сверстниками и взрослыми; преодоление трудностей организации целенаправленного поведения; преодоление отрицательных форм поведения (агрессия, негативизм и др.).

Для детей с аутизмом характерно несоответствие изложенным стандартам речевого развития. Ребенок с аутизмом может отставать в активном развитии речи на несколько лет, например, в шесть лет произносить отдельные слова, а не составлять простые предложения. В три года практически не говорить, ограничиваясь произнесением определенных звуков. Ребенок с РАС может застрять на определенной стадии речевого развития, например, длительно сохраняется эхолалия. Проявление дисгармоничного характера речи, например, ребенок обладает большим словарным запасом, не понимает их значения и не использует их в общении [4].

Понимание речи, то есть импрессивная речь, формулируется в соответствии с нормами несколько раньше, чем экспрессивная. Однако у детей с аутизмом есть свои особенности, поскольку ребенок не может реагировать на призывы, не может следовать инструкциям или называть предметы по запросу, и это не всегда означает, что ребенок не понимает разговорный язык. Причиной таких проявлений может быть нежелание общаться с конкретным человеком вообще или в определенное время, в определенной ситуации; потребность сосредоточиться на любимом стереотипном занятии; повышенная тревожность, вызванная внутренними факторами и внешними обстоятельствами (изменение привычного положения вещей). Функциональный аспект речевого расстройства проявляется в возможности реализации основных речевых функций. Таким образом, функция выражения собственных мыслей об опыте и отношениях достаточно сложна для детей с аутизмом, поскольку они должны различать эмоциональные переживания своих и других людей. Стоит отметить, что на первом

году жизни отсутствует раннее довербальное общение (социальная улыбка, взгляд в глаза, невербальные жесты - проявления желаний), а в дальнейшем отсутствует использование жестов и мимики в общении, зрительный контакт.

Ребенку с аутизмом требуется длительное коррекционное сопровождение в развитии, чтобы научиться выражать свои мысли и переживания самостоятельно. Развитие речевой функции достаточно важно для ребенка с аутизмом, поскольку дети с такой особенностью обычно пытаются достичь желаемого неязыковыми средствами, а именно криком, агрессивностью, влечением за руку к объекту желания и тому подобное. Другой человек в этом случае действует как инструмент, а не как объект общения. Важным моментом в развитии этой речевой функции является начало процесса общения ребенка с другими, запуск коммуникативного процесса с другими, то есть на основе потребностей, интересов, желаний ребенка произносить простые слова «дай», «помоги», «прости» и тому подобное.

Сформированность функции называния (обозначения) предметов и действий указывает на соотношение реального образа с конкретным словом. Это достаточно важно для формирования представлений об окружающей действительности у ребенка с аутизмом. Однако, выяснение сформированности функции называния обусловлено также пониманием ребенком инструкции и желанием (готовностью) ребенка вступить в контакт с другим человеком.

Функция уведомления при аутизме может реализовываться в стереотипном общении на интересную для ребенка тему, часто без учета готовности других людей к общению. Это так называемый «метакоммуникативный дефицит» – говорят к людям, а не с людьми, то есть не понимают, что другому человеку не интересно, или что он говорит о другом. Здесь ярко проявляется нарушение социального аспекта речевой коммуникации. Кроме этого, могут также наблюдаться нарушения лексико-грамматической структуры речи, например, ребенок может говорить фразами, которыми обращаются к нему, например, «Хочешь спать» вместо «Я спать хочу», говорить о себе в третьем лице, менять слова в предложении и не согласовывать по роду и падежам. Также некоторые дети с аутизмом могут проявлять желания, мысли проговаривая фразы из мультфильмов, фильмов, рекламы, но в этом случае стоит отличать их от эхоталий и речевых стереотипов. Видовой аспект нарушения речи у детей при аутизме, обычно, представлен в особенностях внешней речи, при его наличии, а именно в монологическом и диалогическом [5].

В заключение можно сказать, что проблема недостаточных навыков общения у детей с расстройствами аутистического спектра характеризуется недоразвитием в целом и искажением его компонентов, в частности структуры, а также недостаточным проявлением в коммуникативной деятельности неадекватны как по возрасту, так и в социальной ситуации. Школьники с расстройством аутистического спектра характеризуются трудностями в понимании других (нарушения гностического компонента коммуникативных навыков); трудностями адекватного самовыражения и передачи информации (нарушения экспрессивной составляющей речи); трудности поддержания взаимодействия и обмена информацией (нарушение итеративной составляющей коммуникативных навыков). Также нарушенными являются такие вспомогательные компоненты коммуникативных способностей, как общительность общительность (недостаточная потребность в общении), эмпатия (детям трудно понять чувства другого человека, поэтому они проявляют сочувствие), социально-психологическая адаптация (непонимание взаимосвязей окружающей среды и быстрое истощение приводят к нарушениям поведения в различных социальных ситуациях), развитие речи (все дети младшего школьного возраста с РАС имеют нарушения грамматической

стороны речи).

Речевой онтогенез детей с расстройством аутистического спектра имеет ряд характеристик, которые можно отнести к триаде проблем, характерных для детей с аутизмом: нарушение социализации, нарушение общения, стереотипное поведение и интересы. Из-за данных особенностей коммуникативные навыки формируются не полностью, искажены или дети вовсе не могут овладеть ими без коррекционной помощи.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления // Лебединская К.С., Никольская О.С. – М.: Просвещение, 1991. – С. 96-103.
2. Казарцева, О. М. Культура речевого общения : теория и практика обучения. [Текст] / О. М. Казарцева. – М : Флинта, Наука, 2014. – С. 122.
3. Морозов С. А. Детский аутизм и основы его коррекции. – М., 2008. – С. 64-102.
4. Ахметзянова А.И., Дадакина В.Ю., Кротова И.В. и др. Расстройства аутистического спектра: современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению. // Электрон. сетевые данные. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – С.110-115

УДК 376

*С. В. Лаврова*

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* В тексте данной статьи рассмотрены возможности использования нейрогимнастики как инновационной технологии коррекционной работы с детьми с ЗПР. Комплекс упражнений помогает сбалансировать развитие обоих полушарий головного мозга детей, а также решить множество коррекционных задач, среди которых развитие внимания, нормализация гипертонуса и гипотонуса, растяжка тела и др.

*Ключевые слова:* задержка психического развития, нейрогимнастика, инновационная технология, упражнение.

*S. V. Lavrova*

#### USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN CORRECTIONAL ACTIVITIES WITH CHILDREN WITH MENTALLY RELATED DEVELOPMENT

*Abstract.* The text of this article discusses the possibilities of using neurogymnastics as an innovative technology for corrective work with children with mental retardation. The set of controls helps to balance the development of both hemispheres of the brain of children, as well as solve many correctional tasks, including the development of attention, the normalization of hypertonicity and hypotonicity, stretching the body, etc.

*Keywords:* mental retardation, neurogymnastics, innovative technology, exercise

Актуальным вопросом в современном образовании является использование таких методов и подходов, которые наиболее полно и эффективно влияют на развитие и становление

формирующейся личности ребенка, при этом учитывая его современные потребности, интересы. Значительные преобразования наблюдаются и в дошкольном образовании. Использование инновационных технологий сейчас является одним из важных условий в работе и с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что позволяет повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса.

В своей практике стала уделять такому направлению, как нейропсихология. Данное направление нацелено на понимание связи структуры и функционирования головного мозга с психическими процессами и поведением.

Теоретическая основа применения нейропсихологического метода была разработана такими видными деятелями как А. Р. Лурия, Е. Н. Винарской, Т. В. Ахутиной и другие.

Использование методов нейропсихологической диагностики детей дошкольного возраста разработанные Ж. М. Глозман, А. Ю. Потаниной, А. Е. Соболевой, И. Ю. Левченко позволяют наиболее полно составить представление об исследуемом ребенке и дальнейшей коррекционной работе с ним.

Опираясь на кинезиологические исследования о взаимодействии и развитии головного мозга через движение, включаем в образовательную деятельность нейрогимнастику. Такая «гимнастика для мозга» состоит из определенного комплекса упражнений, которые достаточно просты в выполнении, что позволяет применять ее в работе с детьми с задержкой психического развития и помогает сбалансировать развитие обоих полушарий головного мозга. А также решить и другие коррекционные задачи:

- коррекция повышенной двигательной активности, импульсивности;
- развитие регуляторной деятельности: произвольности, саморегуляции;
- развитие вербальной механической памяти, воображения, восприятия, мыслительных процессов;
- развитие и коррекция в сфере движений и действий;
- развитие коммуникативных навыков.

Нейрогимнастика используется на подгрупповых занятиях, как физ минутка, так и в ходе индивидуальной работы с детьми.

В нее включаются упражнения, направленные на нормализацию гипертонуса и гипотонуса, этому способствуют растяжки тела. Дыхательные упражнения улучшают ритмирование организма, развивают самоконтроль. Для расширения поля зрения и улучшения восприятия использую глазодвигательные упражнения. Развитие межполушарного взаимодействия и снятие мышечных зажимов обеспечивают коррекционные движения тела и пальцев, упражнения на пересечение средней линии. Включаю в работу функциональные упражнения, направленные на развитие внимания, произвольности и самоконтроля. Подбираем парные и групповые упражнения. Такие упражнения учат навыкам взаимодействия. Для мозжечковой стимуляции использую упражнения на балансировочной доске.

Такой вид деятельности позволяет решать не только коррекционные задачи, но и привлекателен для детей, что способствует их активизации и погружению в сам процесс.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Глозман, Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. – СПб.: Питер, 2006. – 80 с.
2. Колганова В. С, Пивоварова Е. В. Нейропсихологические занятия с детьми. В 2 ч.

– М.: Айрис-пресс, 2021. – 416 с.: ил.

3. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. – М.: Генезис, 2007. – 474 с.

4. Цветкова Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. – М.: МГУ, 2001. – 41 с.

**УДК 371.927**

*Л. М. Лапина, Т. А. Шульгина*

### **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ И СТУДЕНТОВ С ОВЗ В ЮУрГГПУ**

*Аннотация.* В статье изложен авторский анализ вопроса организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете. Индивидуализация рассматривается как приоритетный организационно-содержательный принцип такого сопровождения.

*Ключевые слова:* индивидуализация, психолого-педагогическое сопровождение, студенты с инвалидностью, высшее учебное заведение, высшее образование.

*L. M. Lapshina, T. A. Shulgina*

### **FEATURES OF ATTENTION DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH IMPAIRED INTELLIGENCE**

*Abstract.* The article sets out the author's analysis of the organization of psychological and pedagogical support for students with disabilities and disabled people at the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. Individualization is considered as a priority organizational and substantive principle of such support.

*Keywords:* individualization, psychological and pedagogical support, students with disabilities, higher education institution, higher education.

Современная социальная политика государства в отношении лиц с ОВЗ и инвалидностью, и в частности в области такого важного аспекта их социализации как образования, во многом изложена в «Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г.», где вопросы профессионального образования вынесены в отдельный раздел и являются во многом показателем результативности работы всех предшествующих уровней образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [4].

Сегодня в качестве приоритетного направления оказания образовательных услуг указанному контингенту обучающихся государством и обществом определено инклюзивное образование. На уровне высшего образования вопросы сопровождения обучающихся с инвалидностью – это относительно новый аспект реализации инклюзивного образования. Российский союз ректоров разработал предложения по законодательному закреплению

доступности высшего образования для лиц с ОВЗ. И опыт каждого вуза интересен и ценен сам по себе [5; 6; 7; 9]. В рамках данного сообщения представлены отдельные аспекты работы со студентами-инвалидами и студентами с инвалидностью в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете (ЮУрГГПУ).

ЮУрГГПУ – современное образовательное учреждение высшего образования, активно реализующее все направления образовательной политики государства [2]. Сегодня в вузе обучается 26 студентов с инвалидностью (11 – на дневной форме обучения и 15 – на отделении заочного обучения). Такое относительно небольшое количество обучающихся с инвалидностью, с одной стороны, показатель очевидной сложности педагогической профессии, проявляющейся в большом количестве профессиональных компетенций, определенных стандартом образования, с другой стороны, позволяет организовать работу с будущими педагогами-инвалидами в аспекте индивидуализации [10].

Справедливости ради следует отметить, что указанное количество студентов с ОВЗ и с инвалидностью не соответствует реальному. В процессе общения такие обучающиеся часто проговаривали, что не предъявляют свои документы, подтверждающие инвалидность в официальных структурах вуза, не встают на учет во внутренних подразделениях, организующих свою работу с инвалидами, т.к. не хотят этот свой статус афишировать, и ощущают в себе ресурсность получения высшего образования на общих условиях [2]. Очевидно, что это не просто решение самих студентов, у многих в качестве определения направленности инвалидности отмечено «общее заболевание», т.е. нарушение сомато-вегетативного характера, которое при наличии своевременного (и адекватного) лечения не сказывается значительно на качестве психической деятельности [7].

Однако, инклюзивное обучение подразумевает реализацию целого комплекса условий, только тогда это можно назвать инклюзивной практикой и достичь желаемого результата [6].

В качестве базового, основного условия можно назвать создание доступной архитектурной среды [10]. В ЮУрГГПУ такая среда создана. В качестве основных элементов доступной среды следует отметить: вход в здание оборудован кнопкой вызова помощника, на первом этаже вуза есть специализированная санитарная комната, прозрачные двери имеют контрастную маркировку, а первая и последняя ступени каждого лестничного пролета имеют яркую опознавательную окраску и др. [2].

Кроме того, конечно же, сайт вуза имеет версию для слабовидящих [3], тем более что инвалиды по зрению количественно представлены на втором месте после инвалидов по общему заболеванию. Данный параметр доступной среды очень востребован у студентов, т.к. позволяет ежеминутно быть в курсе актуальной информации, принимать участие через сайт в опросах, голосованиях. Есть возможность дистанционной формы участия и в других мероприятиях.

В качестве второго условия готовности вуза в реализации права студентов с инвалидностью на получение высшего образования в условиях инклюзии следует охарактеризовать психолого-педагогическое условие: компетентность педагогов в работе с инвалидами-обучающимися и индивидуализация сопровождения [3].

Все преподаватели вуза, приступая к преподавательской деятельности, обязательно повышают свою компетентность в вопросах сопровождения студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ в Институте непрерывного образования и дистанционного обучения ЮУрГГПУ (директор, к.п.н., доцент Ворожейкина А. В.), проходя соответствующие курсы повышения квалификации. Преподавателями специализированной кафедры – кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик – СППиПМ (заведующий, к.п.н., доцент



Дружинина Л. А.) разработана программа курсов повышения квалификации: «Инклюзивное образование: методология и технологии реализации в условиях внедрения ФГОС». Программа имеет вариативную расстановку – от 16 до 72 аудиторных часов – в зависимости от изначальной компетентности преподавателя в данных вопросах. Вновь поступающий педагог проходит полный базовый курс (72 часа), повторное и каждое следующее прохождение курсов (через каждые 3 года) направлено на углубление и расширение базовых знаний (16–36 часов).

Кроме того, научно-педагогические работники кафедры СППиПМ могут оказать и оказывают квалифицированную консультативную и методическую помощь преподавателям непрофильных кафедр в разработке индивидуальной адаптированной образовательной программы (ИАОП) при появлении студента с ОВЗ / с инвалидностью на каком-либо факультете [7].

Специалисты-руководители внутривузовских структур, курирующих преподавание студентам-инвалидам, прошли углубленное обучение в ресурсном учебно-методическом центре при ФГБОУ ВО «Челябинске государственный университет» – ведущем методическом центре указанного профиля для вузов г. Челябинска.

Из-за небольшого количества студентов с инвалидностью в ЮУрГГПУ, отдельной структуры, патронирующей обучение инвалидов, в университете нет. Такая работа организуется структурами вуза по всем направлениям работы со студентами:

- отдел управления реализацией образовательных программ – ОУРОП (начальник Ютель Е. Э.) рекомендует разработку ИАОП, после чего курирует и контролирует ее реализацию в отношении конкретного студента-инвалида.

- отдел учебных и производственных практик – ОУиПП (начальник Нуртдинова А. А., к.п.н.) решает вопросы индивидуализации формы прохождения студентом педагогической практики, тем более, что педагогическая практика в обоих уровнях основного формата высшего образования – и бакалавриат, и магистратура, – в учебном плане представлена отдельным блоком с большим количеством часов. Так, для студентов, имеющих официальные противопоказания для прививки против клещевого энцефалита, реализуется альтернативная форма практики – студент не выезжает в летний оздоровительный лагерь.

- отдел информационно-аналитического сопровождения образовательного процесса – ОИАСОП (начальник Кондратьева И. А., к.п.н.) решает вопросы организации образовательного процесса с учетом физических и физиологических особенностей и потребностей студента с ОВЗ (н-р, подбор аудитории для проведения занятий в группе, где есть инвалид с ограничениями по движению (колясочника) на первом этаже; подбор аудитории с хорошим освещением естественным светом для студента со слабовидением и др.).

Отдельно необходимо отметить роль тех структур, которые непосредственно не участвуют в организации образовательного процесса по получению высшего образования, однако без них студенческая жизнь обучающихся была бы не полной. Во-первых, это институт дополнительных творческих педагогических профессий (ИДТПП), обучение в котором позволяет студентам получить в качестве дополнительной, обучаясь параллельно основной, одну из 36 педагогических профессий – в качестве руководителя детского творческого объединения. Перечень областей и направлений подготовки по дополнительной специальности настолько широк, что каждый обучающийся может найти тот, профиль, который удовлетворяет его интересам, а может и совершенствовать имеющиеся таланты.

Эта дополнительная профессия для каждого обучающегося может стать еще одним средством социализации: для выпускника после окончания вуза дополнительная педагогическая профессия может стать основной.

Значительную роль в сопровождении студента с ОВЗ играет профком студентов и аспирантов ЮУрГГПУ – помимо конкретных мероприятий традиционного характера по социальной защите студента с инвалидностью, профком организует деятельность досугово-оздоровительного, просветительского и т.д. характера для всех студентов, активно вовлекая в мероприятия обучающихся с ОВЗ.

Студентам с ОВЗ также предоставляется возможность принять участие в международном конкурсе профессионального мастерства – Абилимпикс.

Деятельность всех вышеуказанных отделов (структур) находится под контролем ректората (проректор по учебной работе и проректор по заочной форме обучения), который всегда инициирует работу по сопровождению студента с ОВЗ / с инвалидностью с первых дней его появления в вузе, начиная с организации информационной составляющей [1], соблюдая при этом «ФЗ РФ о персональных данных» (N 266-ФЗ от 25.11.2009 г. с изменениями) [3; 4; 5].

Следовательно, в ЮУрГГПУ создана вертикальная структура психолого-педагогического сопровождения студента с ОВЗ / с инвалидностью, которая начинает свое функционирование с информационного обеспечения ректоратом всех структур, взаимодействующих со студентом в процессе организации обучения (ОУРОП, ОУиПП, ОИАСОП, кафедра СППиПМ), организующих дополнительное образование (ИДТПП) и досуг (студенческий профком); эта деятельность полностью находится под контролем ректората.

Однако основная работа с обозначенным контингентом студентов реализуется в рамках горизонтали функционирования ЮУрГГПУ – в рамках работы каждого факультета. Декан факультета, заведующие кафедрами факультета и межфакультетских кафедр, а также научно-педагогические работники ежедневно непосредственно взаимодействуют с обучающимися с ОВЗ / инвалидностью в ходе образовательного процесса. Преподаватели, стараясь сформировать систему качественных знаний профессионального характера, реализуют в ходе проведения лекций, практических и лабораторных занятий индивидуальный и дифференцированный подход, учитывая образовательные и психофизические особенности обучающихся. Каждый преподаватель может продолжить работу со студентом, оказать ему дополнительную помощь на консультативных часах, график которых утверждается заведующим в начале учебного года и размещается на информационном стенде для ознакомления студентов около кафедры.

Содержание консультации носит индивидуальный характер: проработка учебного материала, работа над курсовым или квалификационным исследованием, подготовка к участию в конференции. Студенты с ОВЗ / инвалидностью включены во все формы и виды студенческой жизни, при этом все участники образовательного процесса стараются максимально учесть особенности каждого и с уважением к ним относятся.

Таким образом, в ЮУрГГПУ создана и успешно функционирует система психолого-педагогического индивидуального сопровождения студентов с ОВЗ / инвалидностью; эта система имеет горизонтальную и вертикальную организацию, в которую вовлечены все участники образовательного процесса. Положительные результаты трудоустройства таких студентов, их участие в различных формах студенческой жизни, мероприятиях вуза свидетельствуют о том, что данная система достаточно эффективна.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бондаренко, Е. Н. Социально-педагогическая диагностика как основа сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Е. Н. Бондаренко. – Текст : электронный // Современные научные исследования и инновации, 2016. №1. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62485/> (Дата обращения: 07.11.2022).
2. Васильева, О. М. Перспективы реализации права на инклюзивное образование лицами с ограниченными возможностями при получении высшего образования / О. М. Васильева. – Текст : непосредственный // Право и практика : научные труды института Московской государственной юридической академии имени О. Е. Кутафина в г. Кирове. – 2017. – № 1 (16). – С. 10-12.
3. Зиневич, О. В. Инклюзивное образование в российской высшей школе : современные вызовы / О. В. Зиневич, В. В. Дегтярева, Т. Н. Дегтярева – Текст : непосредственный // Власть. – 2016. – № 5. – С. 61-67.
4. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. – Текст : непосредственный / под общей ред. Н. Н. Малофеева. – М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.
5. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ // под ред. О. А. Козыревой: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В. П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ : КГПУ, 2015. – 93 с.
6. Овчинников, М. В. Психолого-педагогические методы формирования учебной мотивации студентов вуза / М. В. Овчинников, А. Е. Худякова – Текст : непосредственный // Современные образовательные технологии как средство развития научно-педагогического потенциала. Челябинск, 2018. – С. 149-153.
7. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе / под ред. Б. Б. Айсмонтаса: учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. Москва : МГППУ, 2013. – 196 с.
8. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию юбилею факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, 2021. С. 36-40.
9. Самарцева, Е. Г. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в Орловском государственном университете / Е. Г. Самарцева. – Текст : непосредственный // Инклюзивное профессиональное образование : материалы Всерос. науч. - практ. конф., Челябинск, 21-22 ноября 2014 г. / отв. ред. М. В. Овчинников. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2015. – С. 228-231.
10. Устав ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ – Текст : электронный. – Режим доступа: [https://docs.cspu.ru/sveden/document/Ustav/Ustav\\_SUSHPU.pdf](https://docs.cspu.ru/sveden/document/Ustav/Ustav_SUSHPU.pdf)
11. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support / V. S. Tsilitskii, E. A. Stolbova, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: International Scientific Conference dedicated to the 80th anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich. – Grozny: Kh. I. Ibragimov Complex Research Institute, 2020. – P. 2554–2560. – DOI:10.15405/epsbs.2020.10.05.338.

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, В ГИБРИДНОМ ФОРМАТЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье раскрывается проблема применения новых форматов в работе с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Новые возможности для взаимодействия с родителями предоставляет информационное пространство, но при этом значимо непосредственное общение, контактное обучение, просвещение. Использование гибридного формата – совмещение онлайн- и офлайн-взаимодействия – позволяет с наибольшим успехом оказывать помощь семье в воспитании ребенка с ОВЗ, сопровождать ее на протяжении периода обучения ребенка в образовательном учреждении.

*Ключевые слова:* семья, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, педагогическое сопровождение, онлайн-и офлайн-взаимодействие, гибридный формат.

*O. N. Lezhnina*

## **INTERACTION WITH FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES IN A HYBRID FORMAT AS A CONDITION FOR THEIR SUCCESSFUL PEDAGOGICAL SUPPORT**

*Abstract.* The article reveals the problem of applying new formats in working with a family raising a child with disabilities. New opportunities for interaction with parents are provided by the information space, but at the same time, direct communication, contact training, and education are significant. The use of a hybrid format – a combination of online and offline interaction – makes it possible to most successfully assist the family in raising a child with disabilities, to accompany it throughout the period of the child's education in an educational institution.

*Keywords:* family, child with disabilities, pedagogical support, online and offline interaction, hybrid format.

В настоящее время, особенно после пандемийных ограничений, в большом объеме стали использоваться онлайн-формы взаимодействия как с обучающимися, так и с их родителями. Семьи, в которых воспитываются дети с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), имеют более высокую потребность в тесном контакте с педагогами, и поэтому использование различных, особенно экономичных форм взаимодействия, актуально для них. В то же время некоторые вопросы невозможно решить в онлайн-взаимодействии, только прямой контакт и непосредственное общение позволяют достичь результатов, что выводит на первый план офлайн-взаимодействие педагогов и родителей, воспитывающих детей в ОВЗ. Важность каждого типа взаимодействия обращает внимание педагогов на гибридный формат общения с родителями, который с каждым годом становится все популярнее, поскольку имеет множество преимуществ.

Рассмотрим, что так такое гибридное взаимодействие. Под гибридным типом взаимодействия понимают контакт двух и более сторон (актеров) и последующие совместные практики, результатом которых становится их смешение или совмещение и образование

гибридного объекта (процесса или конкретного феномена). Гибридный тип взаимодействия в условиях информационного общества все чаще рассматривается как смешение, совмещении офлайн (реальных) и онлайн (виртуальных) практик [3].

В образовательной среде чаще всего используется термин гибридное обучение (hybrid learning), под которым понимают комплексное сочетание офлайн и онлайн-обучения. У него есть синоним «смешанное обучение». Смешанное обучение по мнению зарубежных авторов – это форма обучения, совмещающая традиционное обучение в ходе личного общения (лицом к лицу, face-to-face) с обучением посредством применения компьютерных технологий [4, с. 42].

В настоящее время исследователи обращаются к вопросам сущности и особенностей гибридного, смешанного обучения вообще (А. В. Давыдов, Т. И. Краснова, И. Д. Рудинский и др.), взаимодействия с родителями с помощью онлайн-формата в частности (М. Л. Любимов, О. Г. Приходько, О. В. Югова, М. О. Захарова и др.)

Родители, воспитывающие детей с ОВЗ, испытывают разного рода потребности, среди которых выделяют информационные, образовательные, правовые и психологические [2]. К их реализации родители не всегда готовы, им нужна помощь в раскрытии собственных ресурсов, приобретении умений и навыков взаимодействия с растущим особенным ребенком, его воспитания, полноценной социализации.

В этом плане незаменимым является процесс педагогического сопровождения семей с детьми с ОВЗ, под которым в широком смысле понимается непрерывный процесс помощи и поддержки субъекту образования в решении его проблемы, представляющий собой систематизированные, комплексные педагогические влияния на компоненты сопровождаемого педагогического процесса. В узком же смысле это педагогическая деятельность, направленная на содействие родителям в вопросах воспитания ребенка с ОВЗ. Под понятием «педагогическое сопровождение семьи» понимается «система деятельности государства и общества по оказанию опережающей, профилактической и оперативной помощи семье (осуществляемой через профессиональных педагогов, психологов и других специалистов) в вопросах воспитания детей, решения общих и индивидуальных педагогических проблем, возникающих на разных стадиях развития семьи и ребенка» (О. М. Потаповская).

По нашему мнению, работа с родителями, педагогическое сопровождение воспитательного процесса в семье успешнее будет осуществляться в смешанном формате, когда педагоги контактируют с родителями напрямую в школе и имеют возможность охватить обучающим воздействием, донести информацию, организовать групповое взаимодействие дистанционно, с помощью устройств, подключенных к сети Интернет.

Традиционными формами работы с родителями детей с ОВЗ являются консультации, тренинги, мастер-классы, групповая работа [1]. Плюсы очного формата работы с родителями очевидны и доказаны: возможность прямого контакта, открытого общения («по душам»), наличие возможности поделиться и зарядиться эмоциями и др. Но для их очного проведения необходимо время, возможность родителей посетить мероприятие, оборудованное место/помещение. Современные педагоги все чаще обращаются к дистанционным технологиям, переводя известные отработанные формы в онлайн-формат.

Для организации онлайн-взаимодействия в настоящее время есть множество помощников: электронная почта, различные мессенджеры (чаты в Viber, Telegram и др.), приложения (Skype), платформы (Zoom), социальные сети (ВКонтакте).

Данные средства могут использоваться педагогами для быстрого информирования родителей, организации встреч, индивидуальных консультаций, проведения обсуждения

проблем, связанных с обучением и воспитанием ребенка, обучения родителей навыкам общения и взаимодействия с ребенком с ОВЗ.

Одним из ресурсов взаимодействия с родителями является электронная почта – доступный и надежный канал связи, который позволяет делать именные рассылки, пересылать приглашения, частную информацию о состоянии здоровья и развитии ребенка.

Для педагогического сопровождения может использоваться групповой чат. Как правило, это группа, специально созданная для решения каких-либо вопросов. Бывают чаты только для родителей, куда не включены педагоги. В групповом чате, созданном педагогом, основной целью является педагогическое сопровождение родителей в воспитании ребенка с ОВЗ. Групповой чат полезен, поскольку позволяет оперативно решать возникающие вопросы, проблемы организационного характера.

Групповые чаты (особенно тематические) хороши тем, что помогают педагогу не только своевременно организовать обсуждение вопроса, но и экономить время, вступать выходить на связь с «нерадивыми» родителями.

Родителям, воспитывающим детей с ОВЗ, участие в групповом чате дает возможность быстро получить важную информацию, снять уровень тревоги, задав вопрос в чате и получив быстро на него ответ или слова поддержки; ощутить чувство принадлежности к группе единомышленников или чувство уверенности в том, что на связи всегда есть специалист, который поможет.

В то же время онлайн-взаимодействие на уровне чатов должно сопровождаться согласованными правилами поведения и общения, таймингом в общении и др.

Другой формой для педагогического взаимодействия является онлайн-форум для родителей. Это место для общения родителей детей с ОВЗ и педагогов, специалистов по интересующим или предложенным педагогом проблемам.

Для родителей детей с ОВЗ организовывать форумы могут специалисты образовательного учреждения (психологи, социальные педагоги, классные руководители). Для этого создается площадка для форума. Родителям отправляется ссылка. Специалист – ведущий форума – предлагает родителям темы для обсуждения. В рамках форума специалист может выкладывать различные советы, регулировать общение родителей, включаться в беседу, дискуссии, контролировать корректность общения, правильность понимания проблемы.

В принципе работа групп – очных и онлайн (сетевых сообществ) – полезна и признается нередко одной из самых эффективных в работе с родителями, поскольку предоставляется возможность участникам поделиться собственным опытом и узнать об опыте других, трансформировать картину переживаний и приобрести навыки саморазвития. А внутриличностные изменения родителей, происходящие под воздействием группового общения, влияют на изменение отношений с ребенком и позволяют обрести более устойчивые психологические навыки адаптации в социуме.

Нередко педагоги создают группу в социальной сети ВКонтакте. Группе, как правило, дается тематическое название (например, «Помогатели», «Мы и дети» и др.). Эта группа закрытая, поэтому самостоятельно зарегистрироваться родители здесь не могут, только с разрешения администратора. В группе размещаются объявления, наиболее интересные материалы, рекомендации, консультации и многое другое.

На странице «ВКонтакте» можно организовать форум, в рамках которого побеседовать со специалистами и активными родителями, получить отзывы на работу педагогов, специалистов, администрации и социальных партнеров организации. Форум удобен тем, что

информация хранится довольно долго, родители имеют возможность многократно к ней обратиться.

Отдельным направлением работы с родителями является их целенаправленное обучение и просвещение. Можно использовать различные комбинации очного (офлайн) и онлайн обучения. Для этого готовится расписание, по которому проводятся очные консультации, тренинги, мастер-классы, организуются родительские клубы. В то же время организуется дистанционное обучение: осуществляются консультации специалистов (логопедов, дефектологов, социальных педагогов) для родителей.

Использование разных форматов общения – онлайн или офлайн – позволяет быть все время на связи с родителями, обеспечивает постоянную доступность специалистов.

В онлайн режиме специалисты могут общаться с родителями через сайт школы, например, на базе школы может действовать что-то типа «Инклюзивного педагогического бюро» (О. В. Югова). На сайте представляется информация для родителей познавательного, информационного, агитационного характера. Это и информационный ресурс в виде разных рубрик и «закладок» для родителей, содержащий описание конкретного опыта работы, решения семейных вопросов, предложены разнообразные методические материалы.

С помощью платформ Zoom, Skyp можно не только организовать онлайн-общение, но и проводить онлайн-уроки, мастер-классы, знакомить родителей с волнующими их вопросами: как заниматься, развлекать, успокаивать ребенка, как справляться с агрессивным поведением, с собственным переутомлением. На обучающих лекциях и семинарах для родителей в Zoom можно знакомить родителей с аспектами, связанными с развитием, абилитацией, реабилитацией и социальной адаптацией детей. Можно на платформе проводить семинары для бабушек и дедушек, пап, братьев и сестёр детей с ОВЗ.

Гибридное взаимодействие с родителями предоставляет много плюсов: обучение и общение в любое время и в любом месте, позволяет повысить прежде всего ресурсность родителей, организовать «понимающее» окружение. На наш взгляд, совокупное применение в процессе педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, различных по своей природе форматов способно принести значительную пользу и результативность работе с родителями особенных детей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бокова, О. А. особенности программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ на базе центра дополнительного образования / О. А. Бокова, С. И. Тарахов // Мир науки, культуры, образования. – № 5 (78). – 2019. – С. 241-243.
2. Краснова, Т. И. Смешанное обучение: опыт, проблемы, перспективы // В мире научных открытий. – 2014. – № 11. – С. 10-26.
3. Любимов, М. Л. Создание модели комплексного сопровождения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья посредством информационно-коммуникационных технологий / М. Л. Любимов, О. Г. Приходько, О. В. Югова, М. О. Захарова // Специальное образование. – 2021. – № 2. – С.125-141. – DOI 10.26170/1999-6993.
4. Рудинский, И. Д. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения / И. Д. Рудинский, А. В. Давыдов // Вестник науки и образования Северо-Запада России. – 2021. – Т. 7. – № 1. – С.1-9.
5. Bonk, C. J. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. Pfeiffer / C. J. Bonk, C. R. Graham. – 2006. – 624 с. – ISBN: 978-0-787-97758-0.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК ПРОФИЛАКТИКА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ**

*Аннотация.* В статье представлен опыт работы педагога-психолога общеобразовательной школы с обучающимися с задержкой психического развития по формированию эмоционально-волевой регуляции, охарактеризована необходимость психологических занятий по формированию эмоционально-волевой сферы.

*Ключевые слова:* эмоционально-волевая регуляция, социальная дезадаптация, профилактика девиантного поведения, обучающиеся с задержкой психического развития.

*O. Y. Lomova*

### **FORMATION OF EMOTIONAL-VOLITIONAL REGULATION IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION AS PREVENTION OF SOCIAL MALADAPTATION**

*Abstract.* The article presents the experience of a teacher-psychologist of a secondary school with students with mental retardation in the formation of emotional-volitional regulation, describes the need for psychological classes on the formation of emotional-volitional sphere.

*Keywords:* emotional-volitional regulation, social maladaptation, prevention of deviant behavior, students with mental retardation.

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования, ориентированного на развитие обучающихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала. В связи с этим важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье учащихся, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Актуальность данной проблемы возрастает в связи с отсутствием внимания взрослых на эту сторону жизни ребенка.

Еще в древней Греции было известно: «В здоровом теле – здоровый дух». Исследования подтверждают взаимосвязь между психическим состоянием человека и его физическим здоровьем. М. С. Рузина, Н. П. Слободяник, другие авторы раскрывают аспекты психического здоровья не только как понятие медицинское, но и социальное. Оно оценивается условиями жизни, обучения и воспитания, организацией отдыха, питания и технологией образования. Ведущим показателем здоровья является способность ребенка адаптироваться к постоянно меняющимся условиям окружающей среды.

И тут наряду с экономическими на первый план выходят и для нас являются основными – социальные, психологические и педагогические проблемы. Школьная среда в общеобразовательной школе, переживающей дифференциацию программ, существование «элитарных» форм обучения, создает зоны повышенной конфликтности между сверстниками различных социальных групп. Это приводит к повышению агрессивности в системе



межличностных отношений [3]. Вытеснение детей из неблагополучных семей на улицу, недостаточность бесплатной базы досуга для детей школьного возраста, существование культа «успех через насилие» существенно увеличивают рост социальной дезадаптации обучающихся младших классов [5].

Г. С. Абрамова говорит о том, что «...школа является важнейшим социальным пространством (кроме семьи и соседей), где разворачиваются жизненные события ребенка, в которых он решает свои важнейшие проблемы развития. Считается, что самой главной из них является установление и осуществление социальных связей».

Вместе с тем сохраняется актуальность профилактики и предупреждения социальной дезадаптации и асоциального поведения обучающихся, снижения состояния их психического дискомфорта, эмоционального напряжения [2].

Необходимость сохранения психического здоровья обучающихся через формирование у них эмоционально-волевой регуляции – это своевременное выявление трудностей общения ребенка в коллективе, обучения, оперативная помощь и коррекция в совокупности с индивидуальным подходом к каждому обучающемуся [4]. И в условиях ФГОС НОО существует необходимость всестороннего развития личности, путём практического приобщения, обучающегося к психологическим знаниям.

Программа внеурочных занятий 1-4 классов по формированию эмоционально-волевой сферы позволяет обучающимся легче адаптироваться в классном коллективе, группе сверстников, создает безопасное пространство для общения, условия для самовыражения, объединяет всех детей совместной деятельностью, способствует повышению уверенности в своих силах, появлению сплоченности, снижает у них состояние психического дискомфорта, эмоционального напряжения. Так как возрастной этап 7-11 лет характеризуется интериоризацией (познанием себя) и социализацией (активным вхождением в общество), в содержание программы включены проблемы, затрагивающие вопросы понимания и принятия себя, а также осмысления себя в постоянно меняющихся условиях окружающей среды.

Нами разработана программа «Формирования эмоционально-волевой сферы у обучающихся» на основе методического пособия Слободяник Н. П. с включением тренинга по основам безопасности для детей 5-7 лет Рузиной М. С. Полностью соответствует целям и задачам основной образовательной программы, построена по концентрическому принципу, с повышением уровня требований к результатам обучения и воспитания каждого последующего учебного года.

Предлагаемая программа предназначена для работы с обучающимися младшего школьного возраста с проблемами адаптации и обучающимися с задержкой психического развития обеспечивает реализацию их права на коррекцию и формирование поведения путём ликвидации педагогической и социальной запущенности, которая создаёт основу для охраны и укрепления физического, нервно-психического и личностного здоровья. Программа направлена на снижение состояния психического дискомфорта, эмоционального напряжения, профилактику и предупреждение социальной дезадаптации и асоциального поведения обучающихся. В ходе реализации программы, обучающиеся осваивают приемлемые способы разрядки гнева и агрессии, конструктивные способы выхода из конфликтных ситуаций, способы внутреннего самоконтроля и сдерживания, снятия негативных импульсов, развивают умение слушать. Нейтрализация возникающей напряженности и конфликтов между сверстниками обеспечивается реализацией различных технологий (метод проекта, карта успеха, лестница достижений, портфолио класса, сказкотерапия и др.) и является профилактикой деструктивного поведения обучающихся [3].

Содержание программы можно применять во внеклассной работе и воспитателям групп продленного дня, летних оздоровительных лагерей.

Основу спецкурса составляют адаптационно-пропедевтические занятия, по форме напоминающие тренинги, где через специальные упражнения и ролевые игры участники овладевают навыками эффективного общения.

**Целью программы** является снижение состояния психического дискомфорта, эмоционального напряжения, профилактика и предупреждение социальной дезадаптации и асоциального поведения через игровую деятельность.

**Задачи:** обучение учащихся конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций; развитие умений слушать других людей; обучение приемлемым способам разрядки гнева и агрессивности; обучение способам внутреннего самоконтроля и сдерживания; снятия негативных импульсов; формирование УУД по рекомендациям ФГОС НОО.

Приемы и методы организации учебного процесса соответствуют возрастным особенностям обучающихся, а также конкретным задачам, решаемым в ходе изучения тех или иных разделов и тем. Нетрадиционная форма проведения занятий, разнообразие содержания, использование большого количества игр, отсутствие напряженности, связанной с боязнью получить плохую отметку – все это создает у обучающихся положительный эмоциональный фон и вызывает у них желание выполнять предлагаемые задания.

Формирование эмоционально-волевой регуляции младших школьников в процессе работы отслеживались с помощью мониторинга, представляющего собой поэтапный процесс оценки и анализа факторов, повышающих эффективность данного процесса, выявление оптимального содержания, форм, методов, средств формирования эмоционально-волевой регуляции младших школьников. Полученные в ходе мониторинга данные свидетельствуют об эффективности разработанной программы.

Апробация разработанной программы позволила доказать эффективность педагогического общения для снижения состояния психического дискомфорта, эмоционального напряжения, профилактики и коррекции социальной дезадаптации и асоциального поведения через игровую деятельность у младших школьников в педагогическом процессе начальной школы.

Педагогическими условиями функционирования разработанной программы являются: профессиональная компетентность и культура педагога, личностные качества педагога [6]; использование демократического стиля и разнообразных форм педагогического общения, способствующих развитию качеств личности; сочетание различных стимулов, форм, методов и приемов побуждающих к активному нравственному поведению младших школьников; развитие положительных мотивов бесконфликтной коллективной деятельности обучаемых посредством создания благоприятной атмосферы, среды.

Программа рассчитана на четыре года и способствует формированию УУД по рекомендациям ФГОС НОО.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – Текст : непосредственный.

2. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева,

Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

3. Коробинцева, М. С. Тьюторское сопровождение обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода из начальной в основную школу / М. С. Коробинцева. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Челябинск: «Край Ра», 2022. – С. 242-245.

4. Крюкова, С. В., Слободяник, Н. П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей. – М.: Просвещение 2003 – Текст : непосредственный.

5. Лапшина, Л. М. Работа вспомогательной школы по социализации детей с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования: Мат.-лы научно-практич. конф. (28 января 2003 г.) / Редакторы В. В. Латюшин, Н. Н. Малофеев, В. В. Садырин. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2003. – С. 214-221.

6. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

**УДК 371.921**

*Е. О. Лунова*

*Научный руководитель – Н.Г. Сошникова*

### **РОЛЬ СКАЗКОТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты собственного теоретико-экспериментального исследования по проблеме формирования учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития. Специфика профессиональной деятельности педагога позволяет рассматривать учебную мотивацию, как процесс, который запускает и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной и познавательной деятельности. Данные теоретического анализа литературы по теме подтверждены результатами исследования особенностей учебной мотивации младших школьников конкретной образовательной организации. В статье также приведены примеры упражнений, рекомендованных педагогам, для работы с детьми в условиях инклюзии.

*Ключевые слова:* учебная мотивация, задержка психического развития, инклюзивное образование, сказкотерапия, педагогическая деятельность.

**THE ROLE OF FAIRY TALE THERAPY IN THE FORMATION OF EDUCATIONAL  
MOTIVATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION,  
STUDYING IN AN INCLUSIVE CLASS**

*Abstract.* The article presents the results of our own theoretical and experimental research on the problem of the formation of educational motivation of younger schoolchildren with mental retardation. The specifics of the professional activity of a teacher allows us to consider educational motivation as a process that directs, launches and supports efforts aimed at performing educational and cognitive activities. The data of the theoretical analysis of the literature on the topic are confirmed by the results of the study of the features of the educational motivation of younger schoolchildren of a particular educational organization. The article also provides examples of exercises recommended to teachers for working with children in inclusion conditions.

*Keywords:* educational motivation, mental retardation, inclusive education, fairy tale therapy, pedagogical activity.

Формирование учебной мотивации у детей с задержкой психического развития (ЗПР) требует особого внимания, так как, из всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся именно этой категории чаще всего оказываются интегрированными в общеобразовательное учреждение. В условиях перехода к инклюзивному образованию мы можем полагать, что именно детям с ЗПР будет рекомендовано инклюзивное обучение [2].

В ситуации, когда при инклюзивном образовании совместно обучаются дети с различными особенностями психологического развития, педагоги начальных классов сталкиваются с рядом определённых трудностей. Так как действия педагога при организации учебной деятельности, направленные на формирование учебной мотивации нормотипично развивающихся детей, учащимися с задержкой психического развития, зачастую, воспринимаются в искажённом виде из-за имеющегося дефекта [1]. Что, соответственно, усложняет формирование адекватной учебной мотивации младших школьников с ЗПР, поэтому педагогам и психологам необходимо искать различные, более эффективные, методы повышения уровня учебной мотивации младших школьников с ЗПР. Одним из таких методов является сказкотерапия, данный способ может глубже воздействовать на сознание детей [4].

Нами было организовано экспериментальное исследование, в котором приняло участие 15 младших школьников с ЗПР. С целью изучения особенностей и уровня учебной мотивации и мотивов учения младших школьников с ЗПР была проведена диагностика с использованием методик Н. Ц. Бадмаевой [1] и Н. И. Лускановой [5].

Результаты исследования особенностей и уровня учебной мотивации и мотивов учения младших школьников с ЗПР представлены на рисунках 1 и 2.

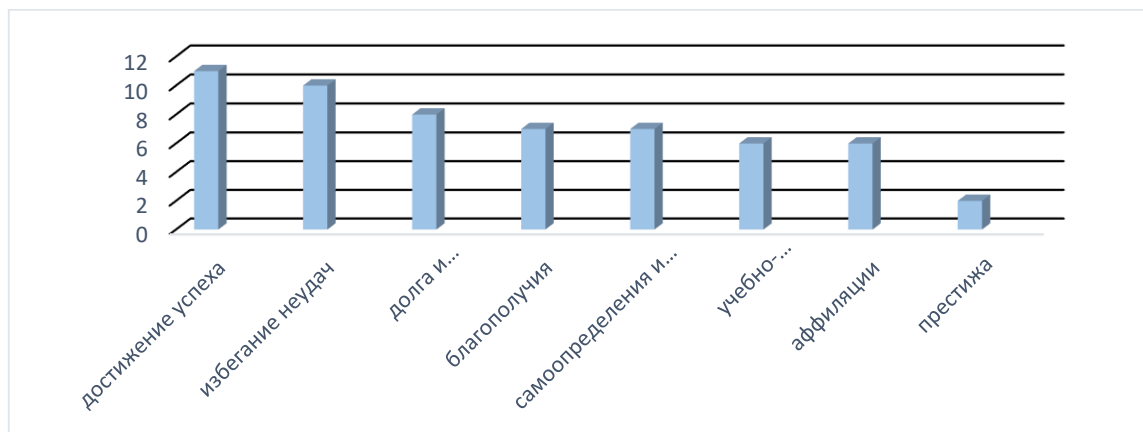


Рисунок 1 – Результаты исследования мотивов учебной деятельности у детей с ЗПР (по методике Н.Ц. Бадмаевой)

По результатам данной методики можно увидеть, что у детей с ЗПР преобладают: мотив достижения успеха (73 %), мотив избегания неудач (67 %) и мотив долга и ответственности (53%). Минимальный процент имеют мотивы: престижа (27 %), аффиляции (40 %) и учебно-познавательные мотивы (40 %).

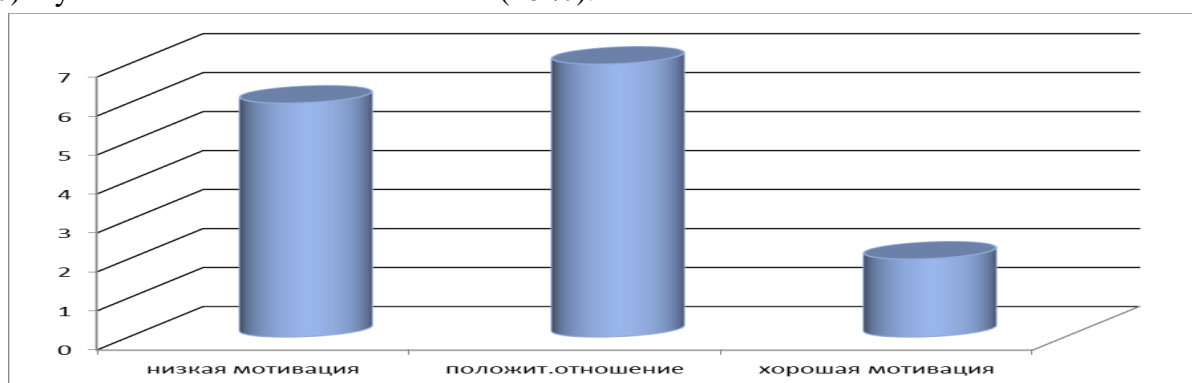


Рисунок 2 – Результаты исследования уровня школьной мотивации у детей с ЗПР (по методике Н.Г. Лускановой.)

По результатам данной методики у 7 школьников (47 %) – положительное отношение к школе, но больше она привлекает внеучебными сторонами, у 6 школьников (40 %) – низкая школьная мотивация, у 2 школьников (13 %) – хорошая школьная мотивация.

Таким образом, согласно результатам исследования обнаружилось, что у детей в младшем школьном возрасте преобладает среди мотивов учения «достижение успеха», что свидетельствует о формировании осознанного отношения детей к планированию дальнейшей учебной траектории. Но при этом у детей с ЗПР минимальный показатель «учебно-познавательного» мотива.

Также, проведя исследования, мы выявили у 40 % процентов младших школьников с ЗПР низкий уровень учебной мотивации, а у 47 % положительное отношение к школе, но больше школа привлекает внеучебными сторонами.

Полученные результаты в целом совпадают с результатами других исследований по проблеме [2; 3; 7].

В последнее время в дефектологической теории и практике для работы с детьми с ЗПР вообще и для формирования у них мотивационного компонента деятельности все чаще используется сказкотерапия [6].

Исходя из полученных результатов теоретического анализа научной литературы [6] и

результатов собственного экспериментального исследования, можно сделать вывод, что метод сказкотерапии будет наиболее результативным при коррекции учебной мотивации младших школьников с ЗПР в условиях инклюзии, т.к именно сказкотерапия является одним из основных направлений в формировании и повышении учебной мотивации младших школьников.

Принято считать, что сказкотерапия как психотехника применяется с начала XX века. Психоаналитические исследования сказок и мифов раскрыли ценность сказки в психодиагностической, психокоррекционной, психотерапевтической и развивающей работе [2].

Сказку в своей работе используют не только психологи, дефектологи, но и педагоги, по достоинству оценившие обучающий потенциал сказкотерапии – в современной типологии сказок особо выделяются дидактические сказки, используемые для обучения дошкольников и младших школьников [6].

Это обусловлено тем, что некоторые формы работы со сказкой опираются на ведущую деятельность детей младшего школьного возраста, в том числе детей с ЗПР – игровую, поэтому именно сочетание разных форм сказкотерапевтической работы окажет наиболее эффективное воздействие на личность детей.

Можно предложить педагогическому коллективу образовательной организации обратить внимание на следующие формы работы со сказкотерапией:

1. Использование сказки как метафоры.
2. Рисование по мотивам сказки.
3. Обсуждение поведения и мотивов действия персонажа.
4. Проигрывание эпизодов сказки (один из самых актуальных в инклюзивной работе)
5. Творческая работа по мотивам сказки. Деятельность ребенка можно разделить на

несколько этапов:

- анализ;
- рассказывание сказки;
- переписывание сказки.

Таким образом, благодаря тому, что сказкотерапия работает именно через игру и даёт возможность детям примерить на себя различные роли, перевоплотиться во множество персонажей, переживать необычные эмоции и чувства, и в целом испытать новые ощущения, педагог может привить младшим школьникам с условно-возрастной нормой развития понимание того, что дети с ЗПР, такие же интересные дети, но только иногда видящие мир под другим углом, что способствует адекватному восприятию того, что общество хочет достичь внедряя инклюзивное образование.

Детям же с ЗПР такое погружение позволит достаточно плодотворно взаимодействовать и общаться со своими нормативно развивающимися сверстниками в комфортных для тех и для других условия. Использование сказкотерапии позволит детям с ЗПР более ярко пережить смоделированные специалистом ситуации, что благотворно скажется на их мотивации, повысит мотивацию учебной деятельности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н. Ц. Бадмаева – Текст : непосредственный. – Улан-Удэ, 2004.
2. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной

тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

3. Коробинцева, М. С. Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : Материалы международной научно-практической конференции (09-10 февраля 2022 г.). – Челябинск: «Библиотека А. Миллера», 2022. – С. 217-221.

4. Кузьмин, Д. А. Сказкотерапия как метод культурно-психологического воздействия на личность: история и эволюция / Д. А. Кузьмин. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015.

5. Лусканова, Н. И. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов / Н. И. Лусканова. – Текст : непосредственный // Школьный психолог. 2001, № 9. – С. 22.

6. Мукумова, К. К. Оценка эффективности сказкотерапии как метода психологической коррекции / К. К. Мукумова. – Текст : непосредственный // Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. ЛП междунар. студ. науч.-практ. конф. № 17.

7. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, – 2021. – С.36-40.

**УДК 378(045)**

*А. А. Лысова*

### **ИНКЛЮЗИВНАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА: ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ**

*Аннотация.* В статье представлен анализ проблем получения высшего образования студентами с особыми образовательными потребностями и трудностей преподавателей с работе с данной категорией обучающихся.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья, образовательная среда

*А. А. Lysova*

### **INCLUSIVE HIGHER SCHOOL: PROBLEMS AND DIFFICULTIES**

*Abstract.* The article presents an analysis of the problems of obtaining higher education by students with special educational needs and the difficulties of teachers with working with this category of students.

*Keywords:* inclusive education, students with disabilities, educational environment.

В Федеральном Законе № 273 – ФЗ от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 2) инклюзивное образование обозначено как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». [1]. Реализация права на образование обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) выступает в качестве одной из важнейших задач политики нашего государства, а создание условий для получения образования обучающимися с ОВЗ с учетом психофизических особенностей является основной задачей в области реализации их права на образование. В соответствии с данными МО РФ в последние годы все большее число выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений стремится получить среднее и высшее профессиональное образование. (1996 год – 2,5 тысячи человек, 2001 год – около 7 тысяч человек). В соответствии с этим встает вопрос о создании для данной категории студентов специальных условий, объединенных понятием «образовательная среда».

Содержание данного понятия рассматривается в работах таких отечественных ученых как Г. А. Ковалев, С. В. Тарасов, В. А. Ясвин и др. Исследуя образовательную среду вуза, В. А. Ясвин выделил такие ее структурные компоненты как пространственно-предметный, содержательно-методический и коммуникативно-организационный компоненты. К первому компоненту, с точки зрения ученого, относится доступная архитектурно-пространственная организация среды ВУЗа, наличие специальных средств обучения студентов с ОВЗ. Ко второму компоненту относится возможность большей индивидуализации обучения студента с ОВЗ: разработка индивидуального учебного плана и маршрута, соответствие методов, приемов, средств и форм его обучения. В содержание третьего компонента входит наличие благоприятного психологического климата в коллективе, готовность преподавателей и обычных студентов к взаимодействию с «особыми» студентами [2].

Для выявления наличия данных компонентов в образовательной среде вуза нами был осуществлен анализ состояния послешкольного образования выпускников специальной (коррекционной) школы для слепых и слабовидящих г. Челябинска, а также их ответов на вопросы анкеты, касающихся различных аспектов студенческой жизни.

Были получены следующие результаты:

- практически все студенты с нарушениями зрения (90 %) имели трудности с получением и обработкой учебной информации, а также в связи с отсутствием доступной среды;

- 70 % студентов испытывали затруднения, связанные с вузовской методикой обучения;

- 80 % студентов сильно волновались в процессе сдачи зачетов и экзаменов;

- 53,3 % имели проблемы при вхождении в студенческий коллектив, объясняя это боязнью нового коллектива, трудностями в установлении контактов с малознакомыми людьми, неуверенностью в себе;

- большинство студентов-инвалидов чувствовали себя не совсем комфортно в своей студенческой группе. В качестве одной из причин было отмечено безразличие со стороны однокурсников, а иногда и скрытая неприязнь от некоторых из них;

- 53 % студентов-инвалидов довольно редко обращались за помощью к преподавателю, 24 % – никогда;

- только 33 % студентов с нарушениями зрения обращались за помощью к однокурсникам, в ответ получали регулярно помощь в учебе 30 % студентов-инвалидов,



иногда – 27 %, никогда – 13 %;

– только 3 % из этих студентов участвовали в студенческих мероприятиях постоянно, иногда – 40 %, никогда – 57 %.

С этими данными перекликаются результаты интервьюирования студентов с ограниченными возможностями здоровья, обучающимися в высшей школе экономики в г. Москва. Данный опрос был осуществлен в рамках проекта «Инклюзивная высшая школа». В нем участвовали студенты с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, с хроническими заболеваниями организма. Все они относились к категории обучающихся с особыми образовательными потребностями. К данным потребностям, прежде всего, следует отнести потребность в создании специальных условий обучения, и, в первую очередь, потребность в наличии доступной для «особых» студентов среды, потребность в использовании специальных приемов и средств обучения, в сопровождении и предоставлении услуг ассистента, а также других условий, без которых невозможно освоение данными студентами образовательных программ.

Студенты с сенсорными нарушениями высказали пожелания материально-технического обеспечения образовательного процесса, которые позволили бы им, пользуясь специальными техническими средствами, вовремя и качественно усваивать учебный материал. Студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата остановились на проблеме доступности для них образовательной среды. Студенты с хроническими заболеваниями отмечали необходимость оснащения ВУЗа медицинским пунктом, пересмотра меню в столовых, а также необходимость разработки индивидуального учебного маршрута в ситуациях долгого отсутствия на занятиях по причине болезни. Большинство студентов с ОВЗ отметили необходимость разрешения со стороны преподавателей пользования их лекциями и адаптации данных электронных материалов для чтения с помощью программ экранного доступа для слепых студентов [3]. Все категории студентов, участвующие в опросе, отметили недостаточность специальной психолого-педагогической помощи, а также отсутствие в учреждениях компетентных специалистов для работы с «особыми» обучающимися. Особенно такая помощь требуется на первом курсе в процессе адаптации к условиям обучения в вузе.

Данные результаты свидетельствуют о том, что образовательная среда вуза не в полной мере соответствует особым образовательным потребностям студентов с ОВЗ и требует своего решения.

Но трудности в процессе получения профессионального образования имеют не только студенты с ОВЗ, но преподаватели вуза, в котором они обучаются. В этом аспекте интересны результаты опроса преподавателей высшей школы экономики, имеющих опыт в работе со студентами с ОВЗ. Было выявлено следующее:

1. Достаточно большой процент преподавателей не знает, а деканат не предупреждает о наличии в группе студентов с ОВЗ, особенно с соматическими заболеваниями, которые внешне не заметны.

2. Почти 52 % преподавателей отметили, что испытывали психологический дискомфорт в работе со студентами с нарушением слуха, с нарушениями зрения, а также с заикающимися студентами.

3. 33 % преподавателей отмечали, что испытывают трудности в подборе методов и приемов работы с такими студентами, в организации форм работы с ними на практических занятиях.

4. 82 % преподавателей хотели бы получить методическую помощь, особенно в применении информационных технологий в работе со студентами с сенсорными

нарушениями, помощь в разработке средств и способов предоставления материала для слабовидящих и слабослышащих [3].

Таким образом, результаты интервьюирования студентов с ограниченными возможностями здоровья, получающих высшее профессиональное образование в вузах Москвы и Челябинска, выявили схожесть их трудностей и наличие проблем во всех трех структурных компонентах инклюзивной образовательной среды ВУЗа. Это требует их скорейшего решения, так как получение студентами с ограниченными возможностями здоровья профессионального образования является важным условием их успешной социализации и эффективной самореализации.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: [федер. закон: принят Гос. Думой от 29.12.2012 № 273-ФЗ по сост. На 01.05.2017]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

2. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – С. 45-47

3. Лебедева, А. А. Инклюзивному образованию – быть: рефлексия опыта НИУ ВШЭ // Современный университет между глобальными вызовами и локальными задачами: материалы VII международной конференции российской ассоциации исследователей высшего образования. – Москва, 2016 – С. 153-157

УДК 37.061

*О. А. Макунина, И. Ф. Харина*

### **АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ ВНИМАНИЯ В УСЛОВИЯХ «ДВОЙНОЙ КАРЬЕРЫ»**

*Аннотация.* Представлено исследование на основе теории о положительном влиянии физической активности на исполнительные и нейрокогнитивные функции лиц с патологиями внимания. У 11,63 % студентов-спортсменов выявлены признаки синдрома дефицита внимания и гиперактивности (выборка составила 301 обучающийся вуза физической культуры), подтверждены проблемы социальной адаптации и формирование устойчивой стресс-реакции. Обоснована необходимость спортивной деятельности; тренировочные нагрузки выполняют роль эндогенного стимула, активирующего каскад молекулярных нейропластических процессов, и как следствие положительное влияние на когнитивные параметры и исполнительные функции, что способствует успешной социальной адаптации лиц с патологиями внимания.

*Ключевые слова:* студенты-спортсмены, синдром дефицита внимания и гиперактивности, спортивная деятельность, социальная адаптация.

## ADAPTATION OF STUDENTS WITH ATTENTION DISORDERS IN THE CONDITIONS OF A «DOUBLE CAREER»

*Abstract.* The article presents a study based on the theory of the positive effect of physical activity on the executive and neurocognitive functions of people with attention pathologies. In 11.63% of student-athletes, signs of attention deficit hyperactivity disorder were revealed (the sample was 301 students of the higher education institution of physical culture), the problems of social adaptation and the formation of a stable stress reaction were confirmed. The necessity of sports activity is substantiated; training loads play the role of an endogenous stimulus that activates a cascade of molecular neuroplastic processes, and as a result, a positive effect on cognitive parameters and executive functions, which contributes to the successful social adaptation of people with attention pathologies.

*Keywords:* student-athletes, attention deficit hyperactivity disorder, sports activities, social adaptation

Социальная адаптация является важной составляющей успешности человека на разных этапах его становления. Под социальной адаптацией понимают «процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; вид взаимодействия личности с социальной средой» [2].

Социальная адаптация студентов, профессионально занимающихся спортом, изучается в рамках мониторинга здоровья [1]. Первоначально, используя различные неинвазивные методики, были выявлены группы риска по здоровью. Одна из них – это студенты-спортсмены с признаками синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).

СДВГ – нарушение нервно-психического развития, которое характеризуется дефицитом внимания и/или гиперактивностью и импульсивностью, имеет высокую степень наследуемости, по оценкам ученых составляет 75 % как для компонента дефицита внимания, так и для гиперактивности у всех полов [6]. По последним данным в 57 % случаев нарушения сохраняются и во взрослом возрасте, негативно влияя на коммуникабельность и способность к обучению. На серьезность диагноза обращает внимание снижение продолжительности жизни, его связь с другими психиатрическими нарушениями, с злоупотреблением алкогольными и наркотическими веществами, а также снижение качества жизни детей с СДВГ и их родственников [6].

Основные симптомы СДВГ – это патологическая отвлекаемость, забывчивость, сниженная способность к организации, неусидчивость, импульсивностью связанная с нетерпеливостью в отношении получения отсроченного вознаграждения, трудности в сдерживании неуместных двигательных реакций наряду с неспособностью уменьшить двигательную активность до приемлемой в данной ситуации. Связь между этими симптомами и исполнительными функциями подтверждают в различных исследованиях, безусловно, все это влияет на социальную адаптацию лиц с данной патологией.

Реализация чувствительного экспресс-метода Тулуз-Пьерона на выборке 301 студент-спортсмен выявила у 3,01 % девушек и 7,40 % юношей точность выполнения в пределах патологических значений [1]. Исследование О. В. Поповой с соавторами показало, что на студенческой выборке можно утверждать наличие СДВГ в случае низкой скорости выполнения используемой методики (ниже 56 знаков в мин) [4, с. 80]. Анализ скорости

выполнения экспресс-методики увеличил группу риска по данной патологии до 11,63 %.

Для установления психофизиологических предикторов социальной адаптации мы использовали основную батарею тестов, которую проводили методиками, предложенными в аппаратно-программном комплексе «НС-ПсихоТест» (ООО «Нейрософт», г. Иваново) [3]. Были соблюдены все требования к проведению психофизиологического тестирования и проведен предварительный инструктаж перед выполнением каждого теста.

Для оценки показателя стресса оценивали результаты теста Люшера, функциональный уровень системы (ФУС) определяли по показателю простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР). С применением аппаратно-программного комплекса «Полиспектр-ВНС» (ООО «Нейрософт», г. Иваново) методом вариабельности сердечного ритма проводили оценку реактивности и напряжения регуляторных систем [3].

Критериями социальной адаптации стали результаты спортивных достижений и учебных сессий. Был проведен анализ учебных ведомостей с установлением балла академической успеваемости студентов-спортсменов от 1 до 5. Результаты спортивных соревнований были переведены в балльную систему оценки: 1 балл – участие в соревнованиях без призового места, 2 балла – участие в соревнованиях и получение призового места, 3 балла – участие в соревнованиях, получение призового места и повышение спортивной квалификации (уровень и статус соревнований не учитывался).

В исследуемой выборке студентов-спортсменов мы выявили:

- средний балл академической успешности студентов с признаками СДВГ был ниже на 23,2 % в сравнении со студентами без признаков СДВГ;
- результаты спортивной успешности, проанализированные на основе самоанализа, были выше на 53,6 % в группе студентов с признаками СДВГ;
- показатель индекса напряжения в группе студентов с признаками СДВГ охарактеризован как симпатикотония;
- показатель стресса в этой же группе свидетельствует о тенденции к формированию устойчивой стресс-реакции.

Полученные результаты в целом согласуются с представленными данными в «Руководстве для врачей по ТИ: СДВГ» [5] и несколько повышенной частотой встречаемости данной патологии среди детей и подростков, занимающихся спортивной деятельностью [7]. В связи с этим логично возникают несколько вопросов: действительно ли спортивная деятельность способствует решению проблем с социализацией данной группы, как часто необходимо тренироваться, в какой зоне мощности должны осуществляться тренировочные нагрузки. Опираясь на данные представленные в одном из последних мета-анализов [6] обоснуем важность раннего включения детей и подростков с патологиями внимания в спортивную деятельность.

Физические упражнения выполняют роль эндогенного стимула, активирующего каскад молекулярных нейропластических процессов, которые приводят к структурной адаптации нервной системы. В научных исследованиях высказаны предположения, что более физически подготовленные дети обгоняют своих менее тренированных сверстников в развитии подкорковых и корковых структур.

Интенсивные упражнения повышают уровень кислорода в головном мозге. В то время как глобальный мозговой кровоток остается в основном неизменным во время большинства типов упражнений, региональные изменения в потреблении кислорода, глюкозы и лактата направляют в дальнейшем поток крови в активированные области. При повторяющихся повышенных метаболических запросах, возрастает ангиогенез в мозжечке, двигательной коре

и стриатуме. Эти изменения не имеют непосредственного отношения к эффектам, связанным с исполнительными функциями или поведением в СДВГ. Тем не менее, деятельность как моторной коры головного мозга, так и мозжечка вовлечена в когнитивные функции и симптомы СДВГ.

Высказано также предположение, что интенсивные физические нагрузки препятствуют функциональным нарушениям когнитивных процессов, улучшают исполнительный контроль, так как способствуют увеличению насыщения крови кислородом в префронтальной коре.

Интенсивные физические упражнения так же затрагивают дофаминовые и норадреналиновые системы, поэтому могут опосредовать благоприятное воздействие на нейрокогнитивные функции у лиц с СДВГ.

Физиологический ответ между различными видами физической активности может сильно различаться, а также зависеть от психосоциальных и когнитивных требований, присущих данной физической активности. В работе [6] представлены данные о положительном влиянии на когнитивные, поведенческие и физические параметры у детей с СДВГ координационных упражнений в сравнении с циклическими.

Резюмируя в разделах исследования [6], на которое мы опираемся, авторы отмечают, что интенсивные физические нагрузки проявляют умеренное положительное влияние на исполнительные функции у детей с СДВГ, длительно повторяющиеся упражнения оказывают общее положительное влияние на когнитивные показатели. При этом данных, как утверждают авторы мета-анализа, для рекомендаций о видах спорта, продолжительности и интенсивности тренировочного процесса недостаточно.

Опираясь на теорию о положительном влиянии физической активности [6], отметим, спортивная деятельность оказывает огромное положительное физиологическое, психологическое и нейрокогнитивное влияние, снижает стресс, тревожность, депрессию и негативные эмоции, одновременно положительно влияя на мыслительные процессы, включая исполнительные функции и память. Когнитивная нагрузка при физической активности (например, процессы принятия решений, соблюдение правил игры или необходимая гибкость поведения в качестве члена команды) приводит к тренировке сниженных когнитивных функций и как следствие способствует решению проблем социальной адаптации.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Быков, Е. В. Мониторинг здоровья студентов вуза физической культуры за период 2016-2021 гг / Е. В. Быков, О. А. Макунина, И. Ф. Харина, О. Л. Карпова, А. Н. Коваленко. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2021. – 148 с.
2. Лунева, О. В. Адаптация социальная / О.В. Лунева // Знание. Понимание. Умение. 2018. – № 3. – С. 240-247.
3. Макунина, О. А. Психофизиологические критерии социальной адаптации студентов-спортсменов / О. А. Макунина, Е. В. Быков, И. Ф. Харина, И. В. Светлакова // Теория и практика физической культуры. – 2021. – Т. 11. – № 1001. – С. 75-76
4. Попова, О. В. Особенности высших психических функций, электрической активности мозга успешность обучения подростков и студентов с признаками СДВГ / О. В. Попова, И. Т. Нуреев, С. И. Трухина [и др.] // Вятский медицинский вестник. – 2009. – № 2-4. – С. 77-81.
5. Руководство для врачей по ТИ: СДВГ // <https://rusada.ru/substances/tue/rukovodstva-ro-ti/> (дата обращения 9 сентября 2022 г.)

6. Christiansen, L. Effects of Exercise on Cognitive Performance in Children and Adolescents with ADHD: Potential Mechanisms and Evidence-based Recommendations / L. Christiansen, M. M. Beck, N. Bilenberg, J. Wienecke, A. Astrup, J. Lundbye-Jensen // J Clin Med. – 2019. – V. 8(6) – P. 841.

7. Stewman, C.G. Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Unique Considerations in Athletes / C.G. Stewman, C. Liebman, L. Fink, B. Sandella // Sports Health. – 2018. – V. 10(1). – P. 40-46.

**УДК 376.3**

*М. О. Манаубаева*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ВИРТУАЛЬНОЙ АДДИКЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются профилактика поведения, где аддиктивное поведение школьников как одно из проявлений отклоняющегося поведения, представляющее угрозу для общественного и личного благополучия, приобретает в последнее время симптомы социальной болезни. По целому ряду причин (мода, доступность, заинтересованность и пр.) и в Казахстане виртуальная аддикция распространяется среди старших школьников, так как доступ к ряду искусственных реальностей не требует особых усилий.

*Ключевые слова:* распространение виртуальной зависимости, надежные средства противостояния угрозе, формирование устойчивой зависимости, уход от реальности, искусственное изменение, психическое состояние, профилактика, личностные ресурсы

*М. О. Манаубаева*

### **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREVENTIONS OF VIRTUAL ADDICTION OF OLDER SCHOOLCHILDREN**

*Abstract.* The article deals with the prevention of behavior, where the addictive behavior of schoolchildren, as one of the manifestations of deviant behavior that poses a threat to public and personal well-being, has recently acquired symptoms of a social disease. For a number of reasons (fashion, accessibility, interest, etc.) in Kazakhstan, virtual addiction is also spreading among older students, since access to a number of artificial realities does not require much effort.

*Keywords:* spread of virtual addiction, reliable means of countering the threat, the formation of sustainable addiction, escape from reality, artificial change, mental state, prevention, personal resources

Наметившаяся тенденция к широкому распространению виртуальной зависимости среди старших школьников доказывает необходимость поиска путей его профилактики в условиях различных учреждений системы образования. В настоящее время в педагогической профилактике виртуальной зависимости существует следующее противоречие: на теоретическом уровне специалистами осознается необходимость научной обоснованности и

системности профилактического воздействия, а в практической деятельности зачастую профилактические программы осуществляются разобщенно, бессистемно, не имеют реальной научной основы.

Анализ существующих подходов к проблеме виртуальной зависимости показывает, что ни наука, ни практика не располагают пока надежными средствами противостояния угрозе дальнейшего распространения зависимости от компьютера.

Актуальность темы данного исследования обусловливается недостаточностью исследования проблемы педагогической профилактики виртуальной зависимости старших школьников, как в теории, так и в практической деятельности.

Под аддиктивным (зависимым) поведением понимается поведение, связанное с формированием устойчивой зависимости, в стремлении к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния.

Аддиктивное поведение – серьезная проблема для общества, связанная с негативными последствиями не только для здоровья человека, но и для социума. В основе подросткового отклоняющегося поведения лежит стремление к новым, необычным ощущениям.

Профилактика аддиктивного поведения школьников является важной социальной и психолого-педагогической проблемой, решение которой возможно только при системной и комплексной работе в этом направлении соответствующих государственных и социальных институтов. При этом важная роль в первичной профилактике аддикций принадлежит общеобразовательной школе.

Цель: психолого-педагогические профилактики виртуальной аддикции старших школьников через повышение личностных ресурсов, с особенностями психологической устойчивости к Интернет-зависимости

Задачи:

- формирование у старшеклассников ценностного отношения к здоровью, как к необходимому условию достижения и успеха;
- расширение знаний о здоровом образе жизни;
- расширение представления об опасности интернет-зависимости для здоровья человека;
- развитие умения анализировать свои поступки, прогнозировать последствия своих действий;
- формирование умения оценивать свое настроение, владеть эмоциями;
- формирование представления о чертах характера, побуждение развивать сильные стороны своего характера;
- развитие навыков эффективного взаимодействия с окружающими людьми;
- обучению способам сопротивления негативному давлению со стороны окружающих;
- развитие у старшеклассников сферы интересов и увлечений, как альтернативы интернет-досугу.

Объект – учащиеся 9-11 классов КГУ «Средняя школа № 1».

Предмет – поведенческая аддикция (виртуальная аддикция)

Гипотеза: системная работа школы и семьи для профилактики виртуальной аддикции старших школьников. Степень научной разработанности проблемы. Проблема зависимого поведения учащихся широко изучаются в современной научной литературе (А. Н. Барينو, С. Н. Буранов, А. Е. Войскунский, Л. А. Журавлева, М. С. Иванов, О. М. Овчинников, А. Фернхейм, Л. К. Фортова, Т. В. Христидис, В. Н. Чернышова, К. Янг и другие). Однако проблема педагогической профилактики виртуальной аддикции на настоящий момент

является явно недостаточно исследованным направлением.

По данным социологических опросов (Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский, 1998; А. Е. Войскунский, 2002; Е. Б. Галицкий, 2002 и др.), вместе с ростом числа интернет-пользователей растет и число интернет-зависимых.

Проблема аддиктивного поведения носит междисциплинарный характер, вследствие этого при разработке технологии педагогической профилактики виртуальных аддикций необходимо учитывать достижения других наук в данной области.

Аддикции являются предметом изучения таких дисциплин, как педагогика, медицина, психология и др. Большинство исследователей рассматривают вопросы формирования химических и нехимических аддикций (Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский, Т. Н. Дудко, К. Е. Журенков, В. В. Зайцев, М. С. Иванов, Л. А. Котельникова, П. Мунтян, С. А. Шапкин, А. Ф. Шайдулина и др.).

Личностные особенности школьников-аддиктов анализируют в своих работах отечественные и зарубежные исследователи (В. С. Битенский, Д. Н. Гринфилд, М. Гриффите, В. Ю. Завьялов, В. Т. Кондратенко, Ц. П. Короленко, А. Котляров, А. Е. Личко, М. Орман, С. Перегожин, Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, К. Янг и др.). Авторы изучают основные признаки, отличающие здоровых людей от зависимых, и факторы, способствующие развитию аддикции.

Педагогической профилактике зависимого поведения школьников посвящены многочисленные исследования, в том числе диссертационные: Е. В. Авериной, А. Н. Бариновой, С. А. Беличевой, С. Н. Буранова, М. Бредихиной, О. М. Овчинникова, И. А. Орловой, Д. В. Семенова, Л. К. Фортовой. Исследователи раскрывают основные механизмы педагогической профилактики различных форм аддиктивного поведения. Сущность профилактики проблемной адаптации излагаются также в трудах отечественных и зарубежных исследователей: Э. Бернса, С. В. Березина, О. В. Журавлевой, А. Г. Макеевой, Н. А. Сирота, В. М. Ялтонского и др.

Однако большинство работ, затрагивающих тему виртуальной аддикции, посвящены попыткам выяснить сущность виртуальной зависимости, механизмы ее возникновения, причины, последствия для личности и общества. Проблемам профилактики виртуальной аддикции внимания уделяется явно недостаточно.

Специальных научных исследований, посвященных проблемам изучения педагогических условий профилактики виртуальной аддикции старших школьников, проводилось немного.

Изучению специфики взаимодействия школьников с компьютерами посвящены исследования М. Коула, С. Пейперта, А. В. Беляевой, С. Л. Новоселовой, Ш. Текла, Розина В. М. и др.).

Характер трансформаций личности и образа жизни ученика под влиянием виртуальной реальности практически не изучен, проблема интернет-зависимости исследована мало. Существуют отдельные исследования по данной тематике, принадлежащие, в основном, зарубежным авторам. В последнее время усилился интерес к проблеме интернет-зависимости: появляются диссертации и серьезные научные труды по данному вопросу, но основная масса исследований по проблеме виртуальных аддикций проводится в рамках психологической науки и психиатрии (Н. Л. Бочкарева, А. Е. Войскунский, А. Жичкина, Л. Г. Леонова, В. Лоскутова, Н. А. Носов, Ю. В. Фомичева, А. Ф. Шайдуллина, С. А. Шапкин, И. Шевченко, А. Г. Шмелев, R. A. Davis, M. Griffiths, C. Surratt, Sh. Turkle, P. Wallace, K. S. Young и др.).



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Александровская, Э. М. Программа сопровождения подростков в школе. – М., 2000. – 120 с.
2. Бредихина, М. Педагогическая профилактика игровых зависимостей у подростков в общеобразовательном учреждении Дис. .... канд. пед. наук. – Нижний Новгород., 2007. – 282 с.
3. Вострокнутов Н. В. Семья и проблемы отклоняющегося поведения в современном обществе. – М., 2001. – 220 с.
4. Галичкина, О. В. Система работы администрации школы по профилактике наркомании: планирование, комплекс административных и внеклассных мероприятий, координация действий различных структур. – Волгоград, 2006. – 159 с.
5. Дубровина, О. В. Психическая саморегуляция как средство гармонизации Я-концепции личности с виртуальной аддикцией: на материале лиц юношеского возраста: Дис. .... канд. психологических наук. – Новосибирск, 2009. – 224 с.
6. Егоров А. Ю. Нехимические (поведенческие) аддикции (обзор) // Аддиктология. 2005. – № 1. – С. 65-77.
7. Жичкина, А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете. – Режим доступа: [www.psychology.ru/internet/round](http://www.psychology.ru/internet/round)
8. Зюбин Л. М. О природе асоциального поведения несовершеннолетних // Вопросы психологии. – 1973. – №4. – С.56-59.
9. Иванец, Н. Н. Медико-социальные проблемы наркологии и пути ее решения // Вопросы наркологии. – 1999. – № 4. – С. 4-11.
10. Мунтян, П. Влияние сети Интернет на развитие человека как психологическая проблема. – Режим доступа: <http://psynet.carfax.ru>
11. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед учеб. заведений: В 3 кн. – М., 1999. – Кн. 1.: Общие основы психологии. – 688 с.
12. Особенности наркоманий у женщин, подростков, пожилых людей. – Режим доступа: [http://kalitva.net/2007/10/1/osobennosti\\_narkomaniji\\_u\\_zhenshhin\\_podrostko\\_vpozhiykh\\_liudeii.html](http://kalitva.net/2007/10/1/osobennosti_narkomaniji_u_zhenshhin_podrostko_vpozhiykh_liudeii.html)
13. Панов, С. «Интернет-зависимость»: причины и последствия. – Режим доступа: [www.ychitel.com/iournal/iornal05\\_07/iornal05\\_07\\_2.htm](http://www.ychitel.com/iournal/iornal05_07/iornal05_07_2.htm)
14. Шишова, Т. В. В плену у «умного ящика» (о влиянии компьютерных игр на психику ребенка) // Народное образование. – 2002. – № 8. – С. 176-182.
15. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления / В.А. Якунин. – Л, 1988. – 73 с.

УДК 378(045)

*О. Г. Мартемьянова, И. Ю. Ковалева, Т. Г. Антипина*

### **ЦЕНТР СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ МБОУ С(К)ОШИ № 12 Г. ЧЕЛЯБИНСКА**

*Аннотация.* В статье представлен опыт работы Центра инклюзивного образования на базе МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска» с привлечением специалистов школы-интерната, материально-технических и информационных ресурсов, необходимых для осуществления психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения, в том числе коррекционной помощи детям с ОВЗ, детям-инвалидам с нарушением слуха.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, дети с нарушением слуха, коррекционная помощь.

*O. G. Martemyanova, I. Y. Kovaleva, T. G. Antipina*

**SUPPORT CENTER FOR INCLUSIVE EDUCATION ON THE BASIS OF MBOU  
«S(K)OSHI NO. 12 OF CHELYABINSK»**

*Abstract.* The article presents the experience of the Center for Inclusive Education on the basis of MBOU «S(K)OSHI No. 12 of Chelyabinsk» with the involvement of boarding school specialists, material, technical and information resources necessary for the implementation of psychological, pedagogical, medical and social support, including correctional assistance to children with disabilities, hearing impaired children.

*Keywords:* inclusive education, children with hearing impairment, correctional assistance.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов рассматривается как одно из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации [1]. А инклюзивное образование рассматривается в качестве одного из стратегических направлений развития системы образования. Инклюзивная практика обучения – одна из возможностей для успешного присвоения культурного опыта каждым ребенком с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов, состояния здоровья и индивидуальных возможностей. [2]

На базе нашего образовательного учреждения (МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска» в 2016 году был создан Центр сопровождения инклюзивного образования.

Целью деятельности Центра является психолого-педагогическое, медицинское и социальное сопровождение детей с ОВЗ, детей-инвалидов, имеющих нарушение слуха, в том числе имеющих сочетанные дефекты психического и физического развития.

Основными задачами деятельности Центра сопровождения инклюзивного образования являются:

1. Психолого-педагогическое, медицинское и социальное сопровождение детей с нарушением слуха, в том числе:

- консультирование детей, обучающихся,
- коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия;
- комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий;
- помощь обучающимся в профориентации, социальной адаптации.

2. Осуществление консультативной помощи родителям (законным представителям) детей с нарушением слуха по вопросам общения и проведения самостоятельных занятий с детьми.

3. Организация методической помощи:

– образовательным организациям по созданию условий для успешного развития, обучения и социализации личности с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов с нарушением слуха;

– педагогам по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (нарушение слуха) в инклюзивном классе;

– педагогам дополнительного образования, обучающихся детей с нарушением слуха.

Для организации деятельности Центра сопровождения инклюзивного образования

привлекаются специалисты школы-интерната, материально-технические и информационные ресурсы, необходимые для осуществления психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения, в том числе коррекционной помощи детям с ОВЗ, детям-инвалидам с нарушением слуха.

Больше всех в деятельности Центра сопровождения инклюзивного образования востребованы учителя-дефектологи (сурдопедагоги), осуществляющие занятия с детьми с нарушением слуха, консультации родителей (законных представителей) по самым разным вопросам. Учителя-дефектологи проводят обследование слуха, речевого развития, произносительной стороны речи. Занимаются развитием слухового восприятия, формированием произношения, развитием речи. Дают рекомендации родителям (законным представителям) по проведению занятий с детьми дома. В распоряжении учителей-дефектологов имеются следующие ресурсы:

- Логопедический тренажер Дельфа 142.21.
- Компьютерные программы «Современные образовательные средства», «Видимая речь».
- Программно-дидактический комплекс «Логомер».
- Коррекционно-развивающий программный комплекс «Живой звук».
- Речевой тренажер ИНТОН-М.
- Звукоусиливающая аппаратура FM- система Phonak.
- ЦОР (цифровые образовательные ресурсы), созданные педагогами школы для автоматизации, дифференциации звуков, для развития слухового восприятия на речевом материале тем и текстов, для диагностики произносительной стороны речи, для активизации речевого материала и работы родителей со своими детьми, для активизации речевого материала.

У школы есть лицензия на медицинскую деятельность. Много лет в школе-интернате работает ЛОР-врач, который может проконсультировать родителей (законных представителей) и детей, назначить лечение при заболевании отитом, который влияет на остроту слуха.

Педагог-психолог проводит диагностику детей с проблемами слуха с помощью тестов, которые отличаются от тестов для нормально развивающихся сверстников. Нарушение слуха влияет в первую очередь на развитие речи и опосредованно влечет за собой вторичные нарушения, особенности психофизического развития и общего недоразвития личности в целом. Все больше детей со сложными дефектами – это сочетание (сумма) двух и нескольких первичных психофизических нарушений у одного ребенка. В школе дети со сложным дефектом имеют сочетание нейросенсорной тугоухости или глухоты с другой патологией:

- умственная отсталость;
- нарушения опорно-двигательного аппарата;
- психические заболевания;
- задержка психического развития в сочетании с психоорганическим синдромом в виде нарушения поведения, работоспособности, внимания, памяти, двигательного беспокойства или вялости;
- локальные речевые нарушения (алалия) в сочетании со сниженным слухом.

Психическое развитие при сложном дефекте не сводится к сумме особенностей психического развития при каждом нарушении, а образует новую, качественно своеобразную, сложную структуру нарушений, в которой все дисфункции психических процессов,

являющиеся составляющими сложного дефекта, взаимно отягощают друг друга. В результате их последствия качественно и количественно грубее, чем простое сложение отдельных нарушений и требует особого психолого-педагогического подхода [4].

Все эти особенности не дают детям с нарушением слуха возможности выполнять тесты доступные для детей с нормой в развитии. Им сложно понять инструкции. Педагог-психолог вынужден пользоваться специальными тестами, которых не так много или адаптировать тесты, что составляет трудности для педагогов-психологов общеобразовательных школ и ДОУ, где 1 или 2 ребенка с нарушением слуха.

После диагностики педагог-психолог проводит развивающие занятия, релаксационные занятия, консультирование родителей (законных представителей). Занятия проводятся в сенсорной комнате, которая оборудована интерактивной воздушно-пузырьковой трубой «Стелла»; фиброоптическим настенным панно «Солнечный домик»; тактильной дорожкой; интерактивным столом, совмещенным со столом для рисования песком; программно-аппаратным комплексом для психофизиологических исследований ПАКПФ-02; профессиональным генератором запаха со звуками природы; кубом-креслом, диагностическим комплектом «Семаго» и др.

Социальный педагог может проконсультировать по социально-психологическим проблемам детей и их родителей (законных представителей).

Старший воспитатель организует занятия в объединениях дополнительного образования разных направленностей (технической, художественной и др.), которые функционируют в школе (более 40). Преподаватели МБУДО «Детской школы искусств № 2 г. Челябинска» занимаются на базе школы-интерната с нашими обучающимися, в том числе с кохлеарно имплантированными детьми. Дети обучаются игре на различных музыкальных инструментах, что способствует развитию слухового восприятия. Завершающим этапом деятельности педагогов школы искусств за год становятся совместные итоговые концерты детей для обучающихся, педагогов, родителей (законных представителей).

Очень важный аспект взаимодействия в условиях нашего Центра сопровождения инклюзивного образования-это адресная помощь детям с нарушением слуха, родителям (законным представителям), которые обращаются с конкретными проблемами и вопросами. [3].

За время существования Центра сопровождения инклюзивного образования было более 20 обращений от родителей (законных представителей), имеющих детей с нарушением слуха. Это были дети из детских садов, из специализированных школ-интернатов, из общеобразовательных организаций, но большая часть неорганизованных детей, находящихся дома, не имеющих возможности посещать образовательные организации по причине сложных (сочетанных) дефектов развития.

Организация методической помощи по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (нарушение слуха) осуществлялась во время семинаров разного уровня, которые проводились на базе школы-интерната.

Школа не раз получала благодарности о деятельности Центра сопровождения инклюзивного образования от родителей и педагогов образовательных организаций.. Например, одна из благодарностей от родителей. Хочу выразить благодарность работе Центра сопровождения инклюзивного образования МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска», После начала обучения моей дочери Златы в Центре, дочка начала читать по слогам, более уверенно произносить слова, строить предложения. Немаловажно, что мы можем посещать Центр в удобное для нас время, а именно совмещать обучение ребенка в Центре и посещать детский

сад. Благодаря тому, что занятия проходят в здании школы, у нас есть возможность познакомить ребенка с правилами поведения в учебном заведении, что позволит при поступлении ребенка в первый класс избежать стрессовой ситуации.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 23.10. 2022).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598). – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 23.10. 2022).

3. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы Международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва); Моск. гор. психол.пед. ун-т; редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

4. Разенкова, Ю. А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития / Ю. А. Разенкова. – М.: Карапуз, 2011. – 144 с.

УДК 371.92 : 371.018

*А. А. Махмутова  
Научный руководитель – Л. М. Лапина*

#### **РОДИТЕЛИ КАК ОСНОВНОЕ ЗВЕНО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР К ОБУЧЕНИЮ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации и родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития. Рассматриваются формы взаимодействия, которые можно использовать в процессе педагогического просвещения родителей обязательного условия успешности процесса подготовки дошкольников с ЗПР к инклюзивной школе.

*Ключевые слова:* задержка психического развития, подготовка к школе, взаимодействие педагогов и родителей, инклюзивное образование, образовательная экосистема.

*А. А. Makhmudova  
Scientific director – L. M. Lapshina*

#### **PARENTS AS THE MAIN LINK IN THE EDUCATIONAL ECOSYSTEM OF PREPARING PRESCHOOLERS WITH ZPR TO STUDY AT AN INCLUSIVE SCHOOL**

*Abstract.* The article deals with the problem of interaction between teachers of preschool educational organizations and parents raising children with mental retardation. The forms of interaction that can be used in the process of pedagogical education of parents as conditions for the

success of the process of preparing preschoolers with mental retardation for an inclusive school are considered.

*Keywords:* mental retardation, preparation for school, interaction of teachers and parents, inclusive education, educational ecosystem.

Проблема взаимодействия двух институтов воспитания – семьи и детского сада – является одним из самых актуальных вопросов дошкольного образования [8]. На современном этапе он требует новых решений, в связи с тем, что изменились условия воспитания детей, глубже и шире исследуются особенности психического развития ребенка дошкольного возраста, вследствие этого и проблема взаимодействия дошкольной образовательной организации (ДОО) и семьи требует поиска новых подходов и решений, в том числе по вопросам подготовки дошкольников к обучению в школе. Особенно данная проблема актуальна для родителей, дети которых будут обучаться в инклюзивной школе [7]. Это требует поиска путей взаимодействия педагогов с семьей, направленных на формирование готовности у ребенка и у родителей взаимодействовать с педагогами и сверстниками в условиях инклюзивного образования [1].

Важность взаимодействия с родителями подчеркивается в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [8], в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [6], в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [7]. В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается, что родители «имеют право знакомиться с содержанием образования, методами воспитания и обучения» (ст. 44) [8]. Необходимость вовлечения родителей в образовательную деятельность отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Среди задач ФГОС ДО выделяется «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей» (п. 1.6) [6].

В нормативно-правовых документах отмечается важность организации коррекционной работы с детьми, в том числе при разных вариантах нарушений психического развития. Например, ФГОС НОО для детей с ограниченными возможностями здоровья выделяет два варианта обучения при задержке психического развития (ЗПР) – 7.1 и 7.2, при этом вариант 7.1 подразумевает получение образования в общеобразовательном классе. Ребенок с ЗПР обучается среди сверстников, не имеющих нарушений психического развития, что требует организации индивидуального подхода, адаптации образовательной программы, введение программы коррекционной работы, которая будет ориентирована на удовлетворение особых образовательных потребностей ребенка с ЗПР [2; 5].

Подготовка к инклюзивному обучению ребенка с ЗПР как будущего школьника, должна проходить уже в дошкольном возрасте. К этой работе должны привлекаться родители, у которых необходимо сформировать представления об особенностях инклюзивного образования, о его преимуществах, возможных трудностях, которые могут возникнуть у ребенка с ЗПР при взаимодействии с учителем и коллективом сверстников в процессе общения и освоения образовательной программы. Педагоги дошкольной образовательной организации должны подготовить не только детей с ЗПР к обучению в инклюзивной школе, но и родителей, так как они являются основным звеном образовательной экосистемы [5].

Проблема взаимодействия родителей и педагогов как субъектов образовательной экосистемы нашла свое отражение в работах Е. П. Арнаутовой, О. И. Давыдовой, Т. А. Данилиной, В. И. Долговой, Т. Н. Дороновой, О. Л. Зверевой, Т. В. Кротовой,

Т. А. Куликовой, И. Д. Шмит и других [1; 5]. В работах авторов отмечается, что инициатором осуществления взаимодействия должны стать в первую очередь педагоги, поскольку они более профессионально подготовлены к образовательной работе и понимают, что ее успешность зависит от согласованности действий родителей и педагогов детского сада в воспитании детей. Задачей педагога является включение родителей в образовательный процесс, чтобы они стали активными и полноценными участниками образовательных отношений. При подготовке детей к инклюзивному обучению роль родителей значительно возрастает, так как от их усилий, настойчивости, активности во многом зависит успешность адаптации ребенка учебному коллективу [1].

В первую очередь в работе с родителями важно сформировать представления о том, что ребенок с ЗПР отличается от сверстников и имеет особые образовательные потребности, вызванные задержкой психического развития. У детей с ЗПР формирование познавательных процессов идет своеобразно, с отставанием от нормативных показателей (В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Л. М. Шипицына, В. О. Долгова) [3]. Нарушение темпа развития всех психических процессов ведет за собой трудности освоения образовательной программы, а в дальнейшем – стойкую неуспеваемость в школе [2]. Особенности познавательной деятельности осложняются несформированностью на необходимом уровне коммуникативной сферы [10]. Своеобразие игры в дошкольном возрасте затрудняет своевременную смену ее ведущим видом деятельности младшего школьного возраста – учебной [9].

Поэтому без помощи родителей ожидать эффективной инклюзивной практики на этапе школьного обучения детям с ЗПР практически невозможно. Ю.А. Афонькина отмечает, что именно «на родителей возлагаются новые функции – от осознанного выбора образовательного маршрута до оказания при постоянном содержательном взаимодействии со специалистами индивидуальной помощи ребенку в преодолении возникающих трудностей в освоении как академических, так и жизненных компетенций» [1, с. 15]. Это означает, что без участия родителей достижение образовательных результатов в процессе подготовки детей с ЗПР к инклюзивной школе затруднено, а в ряде случаев и невозможно. Необходимо сформировать у родителей установку на сотрудничество с учителем, логопедом, дефектологом, на выполнение всех рекомендаций, дополнительных заданий, чтобы ребенок с ЗПР в условиях инклюзии не отставал от своих сверстников, «тянулся» за ними, учился взаимодействовать и социализироваться, не чувствуя себя отделенным от других учеников.

Родители не всегда являются компетентными в вопросах подготовки дошкольников с ЗПР к инклюзивной школе, поэтому одной из задач педагогического коллектива ДОО является их просвещение, формирование активной позиции, осознанного отношения к образовательному процессу. В связи с этим на базе ДОО возможна организация различных форм взаимодействия [5], например:

– информационно-аналитические формы, которые включают в себя беседы, мониторинг запросов и потребностей родителей в решении тех или иных вопросов, связанных с воспитанием детей дошкольного возраста с ЗПР и их подготовки к инклюзивной школе, особенностях обучения детей с ЗПР в общеобразовательном классе, о реализации адаптированной образовательной программы, о мерах поддержки и помощи ребенку, о необходимости индивидуализации психолого-педагогического сопровождения;

– познавательные формы взаимодействия, направленные на ознакомление родителей с основными направлениями работы педагогов ДОО, различными формами и методами работы с детьми, которые можно применять дома в процессе подготовки в инклюзивной школе; это различные консультации, семинары, круглые столы, на которые можно пригласить

специалистов ДОО и начальной школы, в которой планируется обучение ребенка с ЗПР в условиях инклюзии; в процессе общения и дискуссии обсуждаются вопросы о том, какая помощь будет оказана ребенку в инклюзивном классе, как будет реализован индивидуальный подход, какова роль родителей в данном процессе;

– наглядно-информационные формы взаимодействия, которые дают возможность познакомить родителей с работой педагога и ДОО в целом; данные формы включают в себя различные наглядные консультации, буклеты, презентации, памятки, рекомендации родителям по подготовке детей с ЗПР к инклюзивной школе. Например, в буклете можно собрать информацию, актуальную для современного инклюзивного образования, об особенностях обучения детей по варианту 7.1, о формах психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР и т.д.

В настоящее время существует большое разнообразие активных форм педагогического просвещения родителей – дискуссии, семейные клубы, общение в чатах, блогах, проектная деятельность и другие. Востребованными в современных условиях являются формы взаимодействия на основе ИКТ – информационно-коммуникационных технологий. Возможности ИКТ в педагогическом просвещении родителей заключаются в использовании технических средств обучения, различных компьютерных программ, дистанционных форм взаимодействия (социальные сети, мессенджеры, вебинары, онлайн-мероприятия, онлайн-опросы и другие). Данные формы взаимодействия также можно использовать в работе с родителями с целью их педагогического просвещения по вопросам подготовки дошкольников с ЗПР к обучению в инклюзивной школе [4].

Важным условием достижения эффективности проводимой в ДОО работы по подготовке детей с ЗПР к школе является закрепление полученных результатов. В данной ситуации главная роль принадлежит родителям, которые соблюдают рекомендации специалистов, помогают детям выполнять различные задания. Только в процессе совместной деятельности, где каждый вносит свой вклад в решение общей задачи позволит сформировать прочный фундамент, который послужит основой для успешного обучения и развития детей с ЗПР на следующих этапах из жизненного пути.

Таким образом, дети с задержкой психического развития в силу их особенностей нуждаются во внимании всех специалистов образовательной организации, но наиболее важны для них собственные родители, так как от их усилий зависит успешность освоения образовательной программы и социализации. В старшем дошкольном возрасте задача по подготовке детей с ЗПР к обучению в школе становится одной из важнейших, но особенно она актуальна, если ребенок будет обучаться в общеобразовательном классе. Это требует работы с родителями по ознакомлению их с особенностями инклюзивного образования. В связи с этим необходимо наладить взаимодействие с родителями и создать условия для их просвещения и формирования осознанного подхода к воспитанию детей, закреплению образовательных результатов, выполнению рекомендаций педагогического коллектива по успешному овладению детьми с задержкой психического развития образовательной программы в инклюзивной школе.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Афонькина, Ю. А. Ожидания родителей как субъектов инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ / Ю.А. Афонькина // Концепт. – 2020. – № 11. – С. 27–40.
2. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического



развития: монография / Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников. – Москва : Наука, 2020. – 212 с.

3. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.

4. Лапшина, Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: Мат.-лы Всероссийск. научно-практич. конф., посвященной 90-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой (08 ноября 2019 г.) / Н.Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. – С. 93-97.

5. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 года № 1155 (с изменениями на 21 января 2019 года). – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/499057887> (Дата обращения: 18.09.2022)

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 года № 1598. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (Дата обращения: 18.09.2022)

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (с изменениями на 16 апреля 2022 года). – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (Дата обращения: 18.09.2022)

**УДК 615.825.1**

*Е. В. Мусеева*

## **АДАПТИВНАЯ ФИЗКУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ**

*Аннотация.* В статье раскрываются возможности использования адаптивной физкультуры в развитии и совершенствования у инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья жизненно и профессионально необходимых умений и навыков, физических, психических, функциональных и волевых качеств и способностей, позволяющих им обрести самостоятельность, независимость, а также для достижений спортивных

результатов, повышения качества жизни и возможности социальной интеграции

*Ключевые слова:* адаптивная физкультура, люди с ограниченными возможностями здоровья, интеграция, двигательная активность.

*E. V. Moiseeva*

## **ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE AS A MEANS OF FORMING A HEALTHY LIFESTYLE**

*Abstract.* The article reveals the possibilities of using adaptive physical education in the development and improvement of the vitally and professionally necessary skills and abilities, physical, mental, functional and volitional qualities and abilities in people with disabilities and people with disabilities, allowing them to gain independence, independence, as well as to achieve sports results, improved quality of life and opportunities for social inclusion

*Keywords:* adaptive physical education, people with disabilities, integration, motor activity.

Одно из средств формирования здорового образа жизни является адаптивная физическая культура.

В «Глоссарии по комплексной реабилитации инвалидов» В. А. Бронникова адаптивная физическая культура понимается как методы, приемы и средства физического воспитания для развития и совершенствования формирования, а также развития и совершенствования у инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья жизненно и профессионально необходимых умений и навыков, физических, психических, функциональных и волевых качеств и способностей, позволяющих им обрести самостоятельность, независимость, а также для достижений спортивных результатов, повышения качества жизни и возможности социальной интеграции [4].

Цель адаптивной физической культуры как вида физической культуры может быть определена так: максимально возможное развитие жизнеспособности человека, имеющего устойчивые отклонения в состоянии здоровья, за счет обеспечения оптимального режима функционирования отпущенных природой и имеющихся в наличии (оставшихся в процессе жизни) его телесно-двигательных характеристик и духовных сил, их гармонизации для максимальной самореализации в качестве социально и индивидуально значимого субъекта.

Основная задача – сформировать у занимающихся осознанное отношение к своим силам, твердую уверенность в них, осознанное отношение к выполнению необходимых физических нагрузок, а также потребности в систематических занятиях физическими упражнениями и формированию здорового образа жизни [10].

Для максимально полного раскрытия адаптивных возможностей молодых инвалидов необходимо рассмотреть социальные ограничения.

Социальные ограничения, порожденные дефектами здоровья, носят комплексный характер и поэтому особенно трудно поддаются компенсации. Основные ограничения описаны в таблице 1 [13].

Таблица 1 – Социальные ограничения инвалидов

Вид	Содержание
Физическое ограничение	Оно обусловлено либо физическими, либо сенсорными, либо интеллектуально-психическими недостатками, которые мешают ему

Окончание таблицы 1

(или изоляция)	самостоятельно передвигаться и/или ориентироваться в пространстве. С другой стороны, факторы внешней среды могут усугубить либо, наоборот, компенсировать влияние этих индивидуальных недостатков
Трудовая сегрегация (или изоляция):	Из-за своей патологии индивид с ограниченными возможностями имеет крайне узкий доступ к рабочим местам или не имеет его вовсе
Малообеспеченность	Она является следствием социально-трудовых ограничений: эти люди вынуждены существовать либо на невысокую заработную плату, либо на пособие (которое тоже не может быть достаточным для обеспечения достойного уровня жизни индивида);
Пространственно-средовый барьер	Даже в тех случаях, когда лицо с физическими ограничениями имеет средства передвижения (протез, кресло-коляска, специально оборудованный автомобиль), сама организация жилой среды и транспорта не является пока дружественной по отношению к инвалиду
Информационный барьер	Инвалиды затруднены в получении информации как общего плана, так и имеющей непосредственное значение для них. С другой стороны, существует информационный барьер, который отгораживает общество от инвалида: лицам с ограниченными возможностями гораздо труднее презентовать свои взгляды и позиции, донести до общества свои нужды и интересы
Эмоциональный барьер	Он является двусторонним, то есть он может складываться из непродуктивных эмоциональных реакций окружающих по поводу инвалида – любопытства, насмешки, неловкости, чувства вины, гиперопеки, страха и т.д. – и фрустрирующих эмоций инвалида: жалость к себе, недоброжелательство по отношению к окружающим, ожидание гиперопеки, стремление обвинить кого-то в своем дефекте, стремление к изоляции и т.д. Подобный комплекс затрудняет социальные контакты в процессе взаимоотношений инвалида и его социальной среды
Коммуникативный барьер	имеет комплексный характер и обусловлен аккумуляцией действия всех вышеперечисленных ограничений, деформирующих личность человека. Расстройство общения – одна из наиболее трудных социальных проблем инвалидов – является следствием и физических ограничений, и эмоциональной защитной самоизоляции, и выпадения из трудового коллектива, и дефицита привычной информации

Культурное бытие телесности, в том числе и инвалида, состоит не только в его использовании для достижения некоторой внешней цели (участия в том или ином виде деятельности), но и в наполнении ее внутренним содержанием, в осмыслении телесности как внешней формы внутреннего содержания, что создает предпосылки для формирования физической культуры личности, ее максимального самораскрытия и самореализации. Такой подход к адаптивной физической культуре на основе ее индивидуально-личностного осуществления, формирования потребности и способности личности гармонизировать имеющиеся у нее в наличии телесно-двигательные и духовные потенции снимает проблему физического совершенства как некоторого абсолютного идеала и позволяет говорить и о коммуникативном смысле телесности инвалида, т.е. ее способности быть посредником в общении, диалоге субъектов.

Максимальное развитие с помощью средств и методов адаптивной физической культуры жизнеспособности человека, поддержание у него оптимального психофизического состояния представляет каждому инвалиду возможности реализовать свои творческие потенции и достичь выдающихся результатов, не только соизмеримых с результатами здоровых людей, но и превышающих их [7].

Рассмотрим основные виды и наиболее общие задачи адаптивной физкультуры:

– адаптивное физическое воспитание (образование). Содержание адаптивного

физического воспитания (образования) направлено на формирование у инвалидов и людей с отклонениями в состоянии здоровья комплекса специальных знаний, жизненно и профессионально необходимых двигательных умений и навыков; на развитие широкого круга основных физических и специальных качеств, повышение функциональных возможностей различных органов и систем человека; на более полную реализацию его генетической программы и, наконец, на становление, сохранение и использование оставшихся в наличии телесно-двигательных качеств инвалида.

Основная задача адаптивного физического воспитания состоит в формировании у занимающихся осознанного отношения к своим силам, твердой уверенности в них, готовности к смелым и решительным действиям, преодолению необходимых для полноценного функционирования субъекта физических нагрузок, а также потребности в систематических занятиях физическими упражнениями и вообще в осуществлении здорового образа жизни в соответствии с рекомендациями валеологии.

В содержание адаптивного физического воспитания (образования) включено также содержание адаптивной базовой (школьной) и адаптивной профессионально-прикладной физической культуры;

– адаптивный спорт. Содержание адаптивного спорта (как базового, так и высших достижений) направлено прежде всего на формирование у инвалидов (особенно талантливой молодежи) высокого спортивного мастерства и достижение ими наивысших результатов в его различных видах в состязаниях с людьми, имеющими аналогичные проблемы со здоровьем.

Основная задача адаптивного спорта заключается в формировании спортивной культуры инвалида, приобщении его к общественно-историческому опыту в данной сфере, освоении мобилизационных, технологических, интеллектуальных и других ценностей физической культуры;

– адаптивная физическая рекреация. Содержание адаптивной физической рекреации направлено на активизацию, поддержание или восстановление физических сил, затраченных инвалидом во время какого-либо вида деятельности (труд, учеба, спорт и др.), на профилактику утомления, развлечение, интересное проведение досуга и вообще на оздоровление, улучшение кондиции, повышение уровня жизнестойкости через удовольствие или с удовольствием.

Наибольший эффект от адаптивной физической рекреации, основная идея которой заключается в обеспечении психологического комфорта и заинтересованности занимающихся за счет полной свободы выбора средств, методов и форм занятий, следует ожидать в случае ее дополнения оздоровительными технологиями профилактической медицины.

Данный вид физической культуры называют фоновым, дополнительно включая в нее гигиеническую (в рамках повседневного режима жизни) физическую культуру.

– адаптивная двигательная (физическая) реабилитация. Содержание адаптивной двигательной реабилитации направлено на восстановление у инвалидов временно утраченных или нарушенных функций (помимо тех, которые утрачены или разрушены на длительный срок в связи с основным заболеванием, являющимся причиной инвалидности) после перенесения различных заболеваний, травм, физических и психических перенапряжений, возникающих в процессе какого-либо вида деятельности или тех или иных жизненных обстоятельств.

Основная задача адаптивной двигательной реабилитации заключается в формировании адекватных психических реакций инвалидов на то или иное заболевание, ориентации их на использование естественных, экологически оправданных средств, стимулирующих скорейшее восстановление организма; в обучении их умениям использовать соответствующие комплексы

физических упражнений, приемы гидровибромассажа и самомассажа, закаливающие и термические процедуры и другие средства (суджок, акупунктура и т.п.) [1].

Но главное, адаптивная физкультура позволяет решать задачу интеграции инвалида в общество. Адаптивная физкультура формирует у человека с отклонениями в физическом или психическом здоровье:

- осознанное отношение к своим силам в сравнении с силами среднестатистического здорового человека;
- способность к преодолению не только физических, но и психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни;
- компенсаторные навыки, то есть позволяет использовать функции разных систем и органов вместо отсутствующих или нарушенных;
- способность к преодолению необходимых для полноценного функционирования в обществе физических нагрузок;
- потребность быть здоровым, насколько это возможно, и вести здоровый образ жизни;
- осознание необходимости своего личного вклада в жизнь общества;
- желание улучшать свои личностные качества;
- стремление к повышению умственной и физической работоспособности [13].

Практика подтверждает, что если для здоровых людей двигательная активность – обычная потребность, реализуемая повседневно, то для инвалида физические упражнения жизненно необходимы, так как они являются эффективнейшим средством и методом одновременно физической, психической, социальной адаптации.

Для многих инвалидов и людей с ограниченными возможностями в развитии адаптивная физическая культура является единственным способом «разорвать» замкнутое пространство, войти в социум, приобрести друзей, получить возможность для общения, полноценных эмоций, познания мира.

Двигательная мобильность человека с ограниченными возможностями представляет собой один из важнейших критериев характеристики процесса реабилитации.

Для лиц с ограниченными возможностями и инвалидов движение – не только условие жизнеобеспечения, средство и метод поддержания работоспособности, но и способ развития всех зон коры больших полушарий мозга, координации межцентральных связей, формирования двигательных взаимодействий, анализаторных систем, познавательных процессов, коррекции и компенсации недостатков в физическом и психическом развитии.

Люди с различными нарушениями острее переживают малейшие успехи в своих двигательных способностях. Они искренне выражают свои чувства, радуются возможности ходить, играть, соревноваться, общаться, побеждать [13].

В подтверждение вышесказанному, можно привести пример инклюзивного образования в физической культуре. Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. (Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [10].

У лиц с отклонениями в состоянии здоровья физическая культура направлена на развитие основных физических качеств; повышение функциональных возможностей организма; становление, сохранение и использование оставшихся в наличии телесно-двигательных качеств ребенка-инвалида; формирование комплекса специальных знаний. Помимо данных положительных влияний инклюзивные уроки физической культуры имеют

еще ряд преимуществ. «Особые» дети получают доступный пример для двигательного подражания; формируется способность к преодолению физических, и психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни; осознается необходимость своего личного вклада в жизнь общества; появляется желание улучшать свои физические кондиции.

Принципы инклюзивного образования построены на поддержке, взаимопомощи, равноправии и дружбе. Для ребенка-инвалида важно осознать, что он может общаться на равных со здоровыми, понять, какие качества нужны для общения с другими детьми, снять налет иждивенчества и преодолеть желание самоизоляции, убедиться в собственном физическом потенциале. Несомненно, положительный опыт таких уроков выносят и здоровые дети. Для них данные уроки – это новые навыки общения и развития эмоциональной сферы, преодоление эгоистических установок или комплекса превосходства. Это восприятие инвалида как равного, проявление чувства ответственности за другого человека, развитие умения соизмерять свои желания с возможностями другого, осознание важности адекватной помощи в ситуации, когда она действительно необходима. Участвуя совместно в образовательном процессе, здоровые дети и дети-инвалиды учатся толерантному отношению друг к другу [11].

Но адаптивная физическая культура и спорт для инвалидов недостаточно развиты в настоящее время и тому есть ряд причин [11]:

1. Отсутствие социально-экономических условий для решения этой проблемы.
2. Недопонимание многими государственными, политическими и общественными деятелями России, и в первую очередь руководителями спортивных организаций, важности решения этой проблемы.
3. Развитие физической культуры и спорта инвалидов не значится среди приоритетных задач физкультурно-оздоровительных и спортивных организаций.
4. Полное отсутствие элементарных условий для вовлечения инвалидов в занятия физической культурой и спортом, и прежде всего возможность личного передвижения, а также передвижения в общественном транспорте, нерешённость проблем в градодорожном строительстве, отсутствие специализированных или адаптированных спортивных сооружений, оборудования, инвентаря и др.
5. Отсутствие профессиональных организаторов, инструкторов и тренеров со специальной подготовкой.
6. Низкая мотивация к занятиям физической культурой и спортом у самих инвалидов.

Адаптивная физическая культура должна помочь человеку с ограниченными возможностями найти равновесие между своим воплощением в качестве социальной единицы и своей персонализацией как автономной личности. Индивидуум должен учиться балансировать, чтобы действовать относительно автономно и сознательно опираться на нормы и требования, ставшие органической частью его внутреннего мира.

Таким образом, адаптивная физическая культура во всех ее проявлениях должна стимулировать позитивные морфо-функциональные сдвиги в организме, формируя тем самым необходимые двигательные координации, физические качества и способности, направленные на жизнеобеспечение, развитие и совершенствование организма. можно выделить несколько ее различных видов:

- адаптивное физическое воспитание с целью дать базовые основы физкультурного образования;
- адаптивный спорт, направленный на совершенствование и реализацию физических, психических, эмоционально-волевых способностей;

- адаптивная физическая рекреация, предназначенная для организации здорового досуга, активного отдыха, игр, общения;
- адаптивная двигательная реабилитация, направленная на использование естественных средств и методов, стимулирующих скорейшее восстановление организма.

Основная задача адаптивной физкультуры – сформировать у занимающихся осознанное отношение к своим силам, твердую уверенность в них, осознанное отношение к выполнению необходимых физических нагрузок, а также потребности в систематических занятиях физическими упражнениями и формированию здорового образа жизни.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Амосов, Н. М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья / Н. М. Амосов. – АСТ, Сталкер, 2002. – 592 с.
2. Большая медицинская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bigmeden.ru/>, свободный.
3. Большой словарь по социологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusword.com.ua>, свободный.
4. Бронников, В. А. Глоссарий по комплексной реабилитации инвалидов [Электронный ресурс] / В. А. Бронников. – Режим доступа: <http://voluntary.ru/dictionary/1264>, свободный.
5. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс] / В.И. Даль. – Режим доступа: <http://enc-dic.com/dal/>, свободный.
6. Декларация о правах инвалидов от 9 декабря 1975 года / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/disabled.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml), свободный.
7. Дэвид, Д. Большой толковый социологический словарь [Электронный ресурс] / Д. Дэвид. – Режим доступа: <http://voluntary.ru/dictionary/567>, свободный.
8. Жилищный кодекс Российской Федерации от 29.12.2004 №188-ФЗ / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2005/01/12/zhikischnyi-kodeks-doc.html>, свободный.
9. Конституция Российской Федерации от 12 декабря 1993 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/cons/>, свободный.
10. Моисеева, Е. В. Исторический аспект проблемы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза / Е. В. Моисеева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8. – 55 с.
11. Нормативно-правовое регулирование права на образование детей с ОВЗ // В сборнике: Modern trends in the intensive development of public relations and actual methods of their effective regulation. Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CVII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Economics and Management, Jurisprudence, Sociological, Political and Military sciences. – 2015. – 57 с.
12. Лунева, К. В. Роль и место здоровьесбережения в социальной работе / К. В. Лукнева, Е. В. Назарова // Вестник Нижневартского государственного университета. – 2021. – № 4. – С. 54-63.
13. Столбова, Е. А. Особенности медиапотребления у студентов разного пола/ Столбова, Е. А., Моисеева Е. В // Здравоохранение, образование, безопасность. – 2015. – № 2

(6). – 114 с.

14. Российское движение школьников в образовательной организации / Е. М. Харланова, С. В. Рослякова, Н. А. Соколова и др.; под ред. Е.М. Харлановой. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 281 с.

УДК 376

*Е. Д. Мякотина*  
*Научный руководитель – О. С. Гольдфарб*

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ВОСПИТАННИКОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* в статье представлены результаты собственного теоретико-экспериментального исследования по проблеме особенностей развития словесно-логического старших дошкольников с задержкой психического развития, обучающихся в инклюзивной группе ДОО. Данные теоретического анализа литературы по теме подтверждены результатами экспериментального изучения особенностей развития словесно-логического мышления старших дошкольников с задержкой психического развития, обучающихся в инклюзивной группе ДОО. В статье, в т.ч. представлены отдельные рекомендации педагогам по развитию словесно-логического мышления старших дошкольников с задержкой психического развития, обучающихся в инклюзивной группе ДОО.

*Ключевые слова:* словесно-логическое мышление, старший дошкольник, задержка психического развития.

*E. D. Myakotina*  
*Scientific director – O. S. Goldfarb*

### **PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF VERBAL-LOGICAL THINKING IN PUPILS OF THE INCLUSIVE GROUP OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION WITH MENTAL RETARDATION**

*Abstract.* The article presents the results of our own theoretical and experimental research into the problem of developmental features of verbal-logical thinking of senior preschool children with mental retardation, studying in an inclusive group of preschool educational organization. The data of theoretical analysis of the literature on the subject is confirmed by the results of the experimental study of the peculiarities of development of verbal-logical thinking of senior preschool children with mental retardation, studying in an inclusive group of preschool educational organization. The article, including some recommendations for teachers on the development of verbal-logical thinking of senior preschool children with mental retardation, studying in an inclusive group of preschool educational organization.

*Keywords:* verbal-logical thinking, senior preschooler, mental retardation.



Процесс инклюзии подразумевает предоставление возможности учиться в общеобразовательных учреждениях каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей. Включение детей с особыми образовательными потребностями обязывает вводить в образовательный процесс ДОО индивидуальные образовательные маршруты детей с ОВЗ. Причем нельзя нарушать принцип равных прав для других детей. Поэтому нужно создавать особые условия не только для «особых» детей, но и для всех детей одновременно. В связи с этим всем специалистам ДОО надо научиться работать со всеми детьми, учитывая их индивидуальные особенности [6].

Инклюзия обеспечивает вовлечение каждого ребенка в образовательный процесс с помощью разработки и внедрения адаптированных программ и индивидуальных маршрутов развития воспитанника и создания комфортной среды, отвечающей психофизиологическим потребностям учащегося.

Стоит отметить, что большая часть детей с особенностями в ДОО – это лица, имеющие задержку психического развития. Только за последние 10 лет количество детей с задержкой психического развития (ЗПР) увеличилось в 2 раза.

Со временем негрубые дефекты, которые проявились в раннем детстве, могут у детей с задержкой психического развития сглаживаться, но интеллектуальная недостаточность становится более явной. В особенности проявляется отставание в развитии мыслительной деятельности. Поэтому проблема развития мыслительной деятельности у лиц с ЗПР в инклюзивной группе ДОО является одной из актуальных на сегодняшний день.

Мышление у детей с ЗПР имеет ряд своих особенностей. Исследование Т. В. Егоровой показало, что при сравнении разных видов деятельности, требующих наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, наибольшие затруднения вызывает у старших дошкольников с ЗПР решение заданий, требующих словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление, напротив, оказывается нарушенным в наименьшей степени [1].

При ЗПР недостаточность мышления проявляется, прежде всего, в слабости аналитико-синтетической деятельности, в низкой способности к абстрагированию и обобщению, в затруднении понимания смысловой стороны любого явления. Часто дети решают задачу на интуитивном уровне, то есть ребенок дает правильный ответ, но объяснить его не может. Заметна стереотипность мышления, его шаблонность [7].

В большинстве случаев детям мешает бедность понятийного словаря и неумение устанавливать логическую связь или понять взаимоотношение предметов и явлений. К 6–7 годам дети с нормальным умственным развитием начинают рассуждать, делать самостоятельные выводы, стараются все объяснить. Дети с задержкой психического развития испытывают большие трудности при выстраивании самых простых умозаключений [4].

Мы провели экспериментальное исследование для того, чтобы более точно выявить особенности развития словесно-логического мышления у старших дошкольников инклюзивной группы ДОО, имеющих ЗПР.

Экспериментальная работа с целью изучения особенностей развития словесно-логического мышления воспитанников с задержкой психического развития обучающихся в инклюзивной группе ДОО осуществлялась на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 1 с. Долгодеревенского» (далее – МДОУ). В нашем исследовании приняло участие 20 испытуемых, старшего дошкольного возраста, имеющих установленную задержку психического развития.

В качестве диагностического инструментария применялись:

1. Методика «Серия сюжетных картинок» С. Д. Забрамной позволяет выявлять уровень словесно-логического мышления, умение устанавливать и объяснять логические связи [2].

2. Методика «Нелепицы» С. Д. Забрамной изучает элементарные образные представления ребёнка об окружающем мире, логические связи и отношения, существующие между некоторыми объектами мира; умение рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль [3].

3. Последней в исследовании была методика Р. С. Немова «Что здесь лишнее?». Она призвана исследовать процессы словесно-логического мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка [5].

Использование данных методик позволяет описать уровень словесно-логического мышления в соответствии с целью данного исследования.

Результаты исследования особенностей развития словесно-логического мышления у воспитанников с ЗПР представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень словесно-логического мышления по методике С. Д. Забрамной «Серия сюжетных картинок»

Возрастная группа Уровень	5-6 лет (n=20)	
	Абсолютное значение	В процентах %
Низкий	6	30%
Ниже среднего	10	50%
Средний	4	20%
Высокий	0	0%

По результатам методики «Серия сюжетных картинок» С. Д. Забрамной получается следующее: 30% учащихся показали низкий результат, здесь стоит отметить то, что дети совершенно не понимали задание и действовали неадекватно инструкции. Уровень ниже среднего обнаружен у 50%: испытуемые задание понимали, раскладывали картинки без учёта последовательности событий, изображённых на картинке, воспринимали каждую картинку как отдельное действие, не объединяя их в один сюжет. Еще 20 % показали средний результат: испытуемые принимали задание, раскладывали картинки, путая действия, но в конечном итоге раскладывали их последовательно, однако составить связный рассказ о данном событии не могли.

Результаты исследования словесно-логического мышления у старших дошкольников с ЗПР по методике С.Д.Забраманной «Нелепицы» отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты по методике С.Д. Забраманной «Нелепицы»

Возрастная группа Уровень	5-6 лет (n=20)	
	Абсолютное значение	В процентах %
Очень низкий	6	30%
Низкий	8	40%
Средний	6	30%
Высокий	0	0%

По результатам данной диагностики также можно отметить низкий уровень развития словесно-логического мышления у дошкольников с ЗПР. Высокий и очень высокий уровень в данной группе не был обнаружен. Очень низкий уровень показали 30 % обучающихся: дети, которые практически не обнаружили ни одной нелепицы, либо не понимали данную инструкцию. Еще 40 % показали низкий результат: испытуемые, которые не успели заметить 1 - 4 имеющиеся на картинке нелепиц, соответственно до объяснения дело также не дошло. У 30% был выявлен средний уровень развития словесно-логического мышления: заметили многие нелепицы и успели объяснить некоторые из них.

Хочется отметить, что в процессе проведения данной методики, наблюдалось то, что дети с задержкой психического развития не реагировали эмоционально на задание (смех, улыбка), не всегда понимали данную инструкцию и не могли зачастую объяснить, что на картинках изображено неверно.

Результаты исследования словесно-логического мышления у старших дошкольников с ЗПР по методике «Что здесь лишнее?» Р. С. Немова изображены на таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования по методике Р.С.Немова «Что здесь лишнее?»

Возрастная группа Уровень	5-6 лет (n=20)	
	Абсолютное значение	В процентах %
Очень низкий	4	20%
Низкий	10	50%
Средний	6	30%
Высокий	0	0%

Результаты данной методики также показали преимущественно низкий уровень словесно-логического мышления у старших дошкольников с ЗПР: 20 % очень низкий уровень, данная группа детей совершенно не справилась с заданием и действовала неадекватно инструкции, 50 % – низкий уровень, здесь испытуемые пытались приступить к заданию и нашли 1-2 лишних предмета, но не объяснили почему и 30 % – средний уровень, в данной группе воспитанники нашли 2-3 лишних предмета и объяснили свои решения.

Результаты данной методики также показывают достаточно низкий уровень развития словесно-логического мышления у старших дошкольников, имеющих задержку психического развития.

Таким образом, общий анализ результатов исследования позволяет сделать вывод, что уровень развития словесно-логического мышления у детей с ЗПР достаточно низкий. Можно отметить бедный словарный запас, неумение объяснять и аргументировать свой выбор, также дети данной категории не видят простых причинно-следственных связей и закономерностей. Следовательно, педагоги ДОО при осуществлении процесса инклюзии должны учитывать данный аспект и акцентировать внимание на развитие словесно-логического мышления у детей, имеющих задержку психического развития.

Как итог, можно выделить ряд следующих особенностей развития словесно-логического мышления у воспитанников инклюзивной группы ДОО с задержкой психического развития:

1. Значительно низкий уровень развития словесно-логического мышления у детей с

ЗПР в сравнении с детьми с условной нормой.

2. Трудности в изложении и объяснении своих мыслей.
3. Сложности в установлении причинно-следственных связей между явлениями окружающего мира.
4. Непонимание простых закономерностей.
5. Несформированность основных логических операций.
6. Обедненность речи, скудный словарный запас, который также препятствует развитию словесно-логического мышления.

Всё вышеперечисленное требует внимания со стороны специалистов при составлении адаптированных программ и индивидуальных маршрутов, которые в дальнейшем поспособствуют успешному процессу инклюзии воспитанника с ЗПР в группе в ДОО.

Хочется отметить то, что не только специалисты (дефектолог, логопед и психолог) должны заниматься коррекционно-развивающей работой с детьми, но и воспитатели и помощники воспитателей должны включаться в процесс коррекции и интегрировать детей с трудностями в развитии в группу с нормотипичными детьми.

Для решения данной актуальной проблематики ниже представлены рекомендации лицам, взаимодействующим с детьми с задержкой психического развития. Эти рекомендации при регулярном и системном их соблюдении помогут повысить уровень словесно-логического мышления у старших дошкольников, имеющих ЗПР.

В качестве рекомендаций было составлено тематическое планирование коррекционно-развивающих занятий, которые позволят улучшить показатели в области словесно-логического мышления.

Тематическое планирование включает в себя 3 блока занятий: ФЭМП, развитие речи и знакомство с окружающим миром.

Количество занятий: 36.

Длительность занятий: 20-30 минут.

Периодичность занятий: 2 раза в неделю.

Данное учебно-тематическое планирование составлено на основе следующих источников: конспекты коррекционно-развивающих занятий Морозовой И. А., Пушкаревой М. А., методическая база МДОУ «ДС КВ №1 с. Долгодеревенского».

Таблица 4 – Учебно-тематическое планирование коррекционно-развивающих занятий

№	Название темы	Количество занятий
ФЭМП		
1	Вводное занятие. Понятие много, мало, ни одного	2
2	Сравнение количества предметов в группах, используя слова: столько... сколько, поровну, много, мало	2
3	Сравнение предметов по длине	2
4	Ориентир в пространстве: лево-право, над-под, впереди-сзади и т.п.	3
Развитие речи		
5	Знакомство с русскими народными сказками	4
	Путешествие в страну Красивой речи (работа над прилагательными, уменьшительно-ласкательными словами и т.д.)	2
6	Работа с сюжетными картинками	3
7	Учимся придумывать сказки	3
8	Театр с куклами	3
Знакомство с окружающим миром		
9	Времена года и их признаки	3

#### Окончание таблицы 4

10	Фрукты, ягоды и овощи	2
11	Живая и неживая природа	3
12	Животные разных климатических зон	4

Данное планирование подобрано для воспитанников МДОУ «ДС КВ № 1 с. Долгодеревенского» на результатах исследования, личном наблюдении и характеристиках педагогов.

По результатам было установлено, что у детей наблюдаются сложности не только в словесно-логическом мышлении, но и имеются трудности в следующих лексических темах: домашние животные и птицы, времена года, одежда, время. Все темы включены в рекомендованный курс занятий.

Также у многих детей обедненный словарный запас, у некоторых речь состоит преимущественно из коротких и простых фраз, у некоторых имелось общее недоразвитие речи разных степеней. Именно поэтому в учебно-тематическое планирование включены данные темы: русские народные сказки, Красивая речь (работа над прилагательными, уменьшительно-ласкательными словами и др.), театра кукол, работа с сюжетными картинками.

Данный курс занятий поможет развить сферу словесно-логического мышления у испытуемых, т.к. он составлен с учетом их индивидуальных особенностей. Каждый блок направлен на развитие логических операций: сравнения, классификации и обобщения, а также на речевое развитие и восполнение знаний об окружающем мире.

Обобщая результаты данного теоретико-экспериментального исследования, хотелось бы сказать, что необходимо учитывать особенности развития словесно-логического мышления у старших дошкольников, имеющих ЗПР, обучающихся в инклюзивной группе в ДОО. При составлении адаптированных программ и индивидуальных маршрутов развития стоит делать уклон именно на развитие словесно-логического мышления, потому что оно страдает у детей в наибольшей степени. При грамотном составлении программ и маршрутов развития получится успешно осуществлять процесс инклюзии в группе. Также специалисты и педагоги должны действовать сообща, комплексно подходить к работе с детьми данной категории, ведь только в таком случае будет прочно сформирована инклюзивная группа в ДОО.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Егорова, Т. В. Развитие памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст]: учеб. пособие / Т. В. Егорова. – М.: Педагогика, 1973. – 328 с.
  2. Забрамная, С. Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» авторов С. Д. Забрамной, О. В. Боровика: Пособие для психолого-педагогических комиссий. – М.: Владос, 2003. – 25 с.
  3. Забрамная, С. Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М.: Владос, 2003. – 20 с.
  4. Лекции: Характеристика мышления детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lektsia-com.turbopages.org/lektsia.com/s/3x57ed.html>
- Немов, Р. С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС,

6. Панферова, О. С. Интегративные процессы в инклюзивной образовательной среде / О.С. Панферова, Н. В. Соловьева // Акмеология. – 2011. – № 1. – С. 8-15.

7. Шипова, Л. В. Психология дошкольника с задержкой психического развития [Текст]: учебное пособие / Л. В. Шипова. – Саратов, 2018. – 86 с.

УДК 376

*А. В. Надиева*

### **МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ) В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлены методы и приемы организации коррекционно-логопедической работы со школьниками с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи (ограниченными возможностями здоровья – ОВЗ) в условиях инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, методы и приёмы логопедической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

*A. V. Nadieva*

### **METHODS AND TECHNIQUES OF ORGANIZING CORRECTIONAL LOGOPEDIC WORK WITH SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DELAY AND SEVERE SPEECH DISTURBANCES (LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES) IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* The article presents methods and techniques for organizing correctional and speech therapy work with schoolchildren with mental retardation and severe speech disorders (disabled health conditions) in an inclusive education.

*Keywords:* inclusive education, methods and techniques of speech therapy work with children with disabilities.

В настоящее время в отечественном образовательном пространстве в рамках изменяющегося законодательства, вступления в силу «Закона об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.2012г. осуществляется масштабная реализация инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное обучение учащихся с ЗПР и ТНР в общеобразовательных классах, успешное овладение учебной деятельностью возможно только при сформированности всех компонентов речевой системы. Несмотря на дифференцированную систему логопедической помощи в школьных образовательных учреждениях для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР) и задержкой психического развития (далее ЗПР) в последние годы не снижается количество учащихся с ТНР и ЗПР, начинающих школьное обучение. Это связано с возросшей распространенностью органических форм речевой патологии, нередко в сочетании с другими

(множественными) нарушениями психофизического развития. Несмотря на различную природу и механизм речевого дефекта, у этих детей отмечаются типичные проявления, свидетельствующие о системном нарушении речевой функциональной системы. Также у школьников с ЗПР и ТНР отмечается незаинтересованность в вербальном контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, а в случае выраженных речевых расстройств – негативизм и значительные трудности речевой коммуникации.

При работе с ребенком с ЗПР и ТНР необходима координация логопедических, педагогических, психологических и медицинских средств воздействия в процессе комплексного сопровождения. В МОУ СОШ № 92/3 города Тюмени выработан алгоритм работы с учащимися, имеющими особые образовательные потребности, в том числе, детьми с ЗПР и ТНР.

Изучение заключения ПМПК и МСЭ (если ребенок имеет инвалидность), в которых прописаны специальные условия обучения и развития учащегося.

Комплексная диагностика различных параметров развития учащегося.

Консультирование педагогов и родителей по результатам комплексной диагностики, а также разработка программы сопровождения развития учащегося на психологомедико-педагогическом консилиуме образовательной организации (далее ПМПк), куда приглашаются родители (законные представители) ребенка.

Реализация данной программы: осуществление обучения ребенка по соответствующей АООП, проведение коррекционно-логопедических развивающих занятий, организация психологической и педагогической коррекции.

Специальные методы и приемы обучения для данных школьников включают в себя следующие мероприятия и требования:

- Организация обучения по АООП для учащихся с ЗПР и ТНР в условиях инклюзии в общеобразовательном классе.

- Применение специальных методов, приемов и средств обучения, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию коррекционного воздействия на речевые и психические процессы.

- Активное использование наглядного материала (картинок, схем, карточек с алгоритмами и т. п.) в процессе обучения и коррекционно-развивающей деятельности.

- Психолого-педагогическое сопровождение семьи с целью ее активного включения в коррекционно-развивающую работу с ребенком; организация партнерских отношений с родителями.

- Ознакомление педагога и ближайшего окружения ребенка (родители, члены семьи, педагоги, школьные специалисты и т.д.) со специальными логопедическими приемами и методами формирования и развития фонематического восприятия, звуковой стороны речи, слоговой структуры слова, словарного запаса, грамматического строя речи, связной речи, навыков чтения и письма.

- Четкая грамотная речь педагогов и специалистов, которая должна служить образцом для ребенка. Важно избегать ускоренного темпа речи в процессе общения с детьми.

- Исправление речевых ошибок и закрепление навыков правильной речи в учебной и коррекционно-развивающей деятельности. Развитие мелкой моторики.

- Сопровождение медицинскими специалистами: детским неврологом (оказание медикаментозного лечения с целью повышения эффективности логопедической работы).

- Использование педагогом ярких наглядных материалов.

- Упрощение инструкций при выполнении практических заданий.
- Контроль понимания заданий и инструкций до их выполнения.
- Внимательное отношение к физическому состоянию ребенка на уроке и во внеурочной деятельности.

- Снижение учебной нагрузки при переутомлении ребенка, предоставление возможности смены вида деятельности. Речь ребенка с ЗПР и ТНР не является полноценным средством коммуникации, она малопонятна для окружающих. У таких учащихся с трудом формируются тонкие двигательные координации речевого аппарата: наблюдаются поиски артикуляции, неумение выполнить определенное артикуляционное движение или действие. Детям сложно найти последовательность звуков в слове. При отраженном повторении ребенок продуцирует только приблизительный контур слова, употребляет несколько вариантов искажения одного и того же слова. Поэтому учитель-логопед является связующим звеном, который должен донести до ближайшего окружения ребенка информацию об особенностях его речевого развития, его речевых возможностях, объяснить, как выстраивать процесс коммуникации с ребенком, его обучение.

Коррекционно-развивающие логопедические занятия с детьми проводятся по следующим направлениям:

- развитие понимания речи;
- развитие чувства ритма;
- развитие фонематического восприятия;
- коррекция неправильного звукопроизношения, автоматизация звуков в речи;
- расширение и уточнение пассивного и активного словаря;
- формирование грамматического строя речи;
- формирование связной речи;
- формирование навыков грамотного чтения и письма;
- профилактика нарушений чтения и письма.

Важным для успешной логопедической работы с такими детьми является привлечение разных анализаторов - слухового, зрительного, тактильного, кинестетического.

Обозначение каждого звука продумано логопедом, с учетом логопедического профиля данного звука, его правильной артикуляционной позиции.

- буква *О* – кончиком указательного пальца «рисуем окружность» (жест передает положение губ при произнесении звука *О*);

- буква *У* – вертикально расположенный палец движется от губ вперед и немного вверх (это движение передает вытягивание губ вперед при произнесении звука *У*);

- буква *И* – кончик указательного пальца движется от уголка губ в сторону (как бы «растягивая» губы в улыбку):

- буква *Н* – кончик указательного пальца слегка дотрагивается до крыла носа (обращает внимание на вибрацию носовой полости при произнесении данного звука);

- буква *С* – горизонтально расположенная кисть руки (ладонью вниз) находится у подбородка (как будто ощущаем прохладную воздушную струю при произнесении звука *С*);

- буква *Л* – соединение кончиков большого и указательного пальцев и т.д.

Буквенным жестам обучаются также родители ребенка, учитель начальных классов, педагог-психолог, учитель-дефектолог, чтобы при работе с ребенком они могли использовать разработанный и апробируемый нами метод синхронизации чтения с движениями руки.



Так как словарный запас таких детей ограничен и качественно неполноценен, то важно при обучении ребенка активно использовать наглядные методы обучения, составлять индивидуальные программы логопедической коррекции с учетом речевых дефектов.

В результате проводимой работы у детей успешно развивается устная и письменная речь, они получают качественное образование и успешно социализируются в коллективе сверстников.

Одной из самых важных, самых ценных и масштабных по своим следствиям перемен, происходящих в современном образовании, является то, что оно по своим целям, по своему назначению становится инклюзивным, то есть включенным, открытым для всех. И не просто открытым, а специальным образом настроенным на каждого.

В настоящее время наблюдается неблагоприятная тенденция к увеличению количества неуспевающих школьников, не справляющихся с учебной программой. Наиболее многочисленную группу риска составляют школьники с задержкой психического развития. При поступлении в школу у детей с ЗПР обнаруживается недостаточность общего запаса знаний, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость мыслительных процессов, недостаточная целенаправленность интеллектуальной деятельности, быстрая ее истощаемость, преобладание игровых интересов.

У первоклассников с ЗПР и ТНР наблюдается отставание в развитии так называемых вводных навыков, необходимых для успешного обучения, в том числе и речевых.

К речевым навыкам относят умение четко, в соответствии с нормой, произносить все звуки речи, различать их на слух, выделять из слова; наличие достаточного словарного запаса и полной сформированности грамматического строя; умение связно высказываться по темам, доступным пониманию ребенка.

У семилетних детей из группы риска по письму оказываются нарушенными все компоненты речевой системы, правда, каждая не в одинаковой степени. Сохранней всего бывает звукопроизношение: не все дети с ЗПР имеют нарушения в произношении звуков.

Постановка звуков у детей данной группы не вызывает особых трудностей, в то время как автоматизация и дифференциация требуют длительной и систематической работы. Это связано с недостаточностью развития фонематических процессов. У большинства детей рассматриваемой группы процесс становления фонематических представлений не закончился к моменту поступления в школу. Вследствие этого детям трудно выполнить задание по воспроизведению слоговых рядов после однократного прослушивания, даже если этот ряд включает только два слога. Плохо ориентируются дети и при различении слов-паронимов, то есть слов, отличающихся одним звуком. В связи с недоразвитием фонематических процессов у данной категории детей запаздывает становление навыков звукового анализа.

Поступающие в первый класс дети рассматриваемой группы обладают бедным и малодифференцированным словарным запасом. В устной речи первоклассников с ЗПР и ТНР может и не быть большого количества аграмматизмов, как у детей с общим недоразвитием речи. Они в целом правильно изменяют имена существительные по падежам, согласовывают прилагательные и глаголы с существительными в роде и числе. Но это на первый взгляд кажущееся благополучие связано, в первую очередь, с тем, что в речи детей мало прилагательных, безударные окончания произносятся неотчетливо, а самое главное, речь ограничивается бытовой тематикой, знакомой ребенку.

Связная речь не развита в силу недостаточности словарного запаса, низкого уровня познавательной активности, удовлетворенности уровнем бытового общения. Ребенок не осознает необходимости развивать эту сторону речи, обходясь диалогической формой. В

какой-то мере, низкий уровень развития связной речи обусловлен пробелами в воспитании и обучении в дошкольном детстве, а часто и социальной запущенностью. Но каждому ребенку необходимо чувствовать себя успешным. Ощущение успеха – необходимое условие развития ребенка.

В последнее время в системе образования России усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в образовательном процессе. Разрабатываются адаптивные варианты и модели сопровождения.

Для обеспечения ситуации успеха ребенку с ЗПР и ТНР необходима помощь ряда специалистов и прежде всего – учителя-логопеда. Необходима организация целенаправленного коррекционно-развивающего процесса, предполагающего коррекцию не только познавательной, но и речевой деятельности. Данная проблема в работе с детьми ЗПР и ТНР школьного возраста является очень актуальной в условиях инклюзивного образования.

Содержание коррекционной работы по преодолению отклонений в речевом развитии включает в себя следующие методы и приемы:

- коррекция дефектов произношения;
- развитие фонематических процессов, навыков анализа и синтеза слога - звукового состава слова;
- коррекция нарушений лексико-грамматического строя, которая предполагает развитие у детей умения пользоваться различными способами словообразования, овладение словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями простых и сложных предложений;
- развитие навыков построения связного высказывания, умения связно, последовательно формулировать мысли при передаче содержания сюжетной картины или текста;
- коррекция нарушений чтения и письма.

Хотелось бы остановиться на особенностях логопедической работы со школьниками с ЗПР и ТНР. Особенности логопедической работы с детьми с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи, с одной стороны, обусловлены характером задержки психического развития, прежде всего снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, с другой – особенностями речевого развития (а именно, задержкой речевого развития) и структурой речевого дефекта.

В связи с тем, что у детей с ЗПР и ТНР на первый план выступает задержка в развитии всех психических функций, весь процесс логопедической работы должен быть направлен на формирование и развитие памяти, внимания, на развитие познавательной деятельности – мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения. Обязательно развиваются и корректируются пространственно-временные отношения.

К особенностям логопедической работы с детьми с ЗПР и ТНР можно отнести максимальное включение анализаторов, использование яркой и разнообразной наглядности.

В работе с такими детьми необходимо использовать схемы, речевые профили звуков, разрезную азбуку, технические средства обучения. В обучении школьников с ЗПР и ТНР значительную роль играет форма, в которой преподносятся учебные знания. Эффективным является применение на уроках, наряду с другими, игровых приемов. Однако необходимо, чтобы и в игре использовались только строго научные сведения.

Важное значение имеет дифференцированный подход, который предполагает учет особенностей высшей нервной деятельности (например, преобладание процесса возбуждения или процесса торможения): психические особенности ребенка, его работоспособность,

особенность моторного развития, уровень несформированности речи, симптоматику речевых расстройств, их механизмы и т.д.

Коррекцию нарушений речи (особенно нарушений звукопроизношения) необходимо увязать с общим моторным развитием и преимущественно тонкой ручной моторики ребенка. Учитывая тесную связь ручной и артикуляционной моторики, в логопедические занятия необходимо включать упражнения для развития тонких движений рук, элементы логопедической ритмики.

Содержание логопедической работы должно находиться в соответствии с программой обучения грамоте для таких детей. В процессе логопедической работы осуществляется коррекция нарушений устной и письменной речи, закрепляются правильные речевые навыки, формируется практический уровень усвоения языка.

Сформированность практического уровня владения языком является необходимым условием для изучения языковых явлений и закономерностей овладения знаниями о языке. Таким образом, логопедическая работа должна подготавливать детей к усвоению программы по русскому языку. Этот факт обуславливает необходимость строить содержание логопедической работы с детьми, имеющими задержку психического развития, с учетом программы по русскому языку в данном классе. При этом цели и задачи логопедической работы (практическое овладение языком), иные, чем цели и задачи уроков русского языка (осознание и анализ языковых явлений).

Учитывая быструю утомляемость детей с ЗПР и ТНР, а также неустойчивость внимания, необходимо проводить частую смену видов деятельности, переключать детей с одной формы работы на другую. Успешному усвоению учебных знаний, поддержанию и развитию желания учиться способствует появление у учеников познавательного интереса к объекту изучения. Интересы ребенка формируются в процессе целенаправленной активной деятельности. При этом необходимо создавать у детей положительное отношение к самой деятельности.

Активизации познавательной деятельности, формированию положительного отношения к учению, развитию умения наблюдать, доказывать, объяснять, рассуждать содействуют вопросы педагога. Они направляют активность ребенка, его мысль и деятельность на решение таких задач, которые без сотрудничества со взрослым не могли бы стать предметом его внимания и осознания.

На логопедических занятиях постоянно должны звучать такие задания, как «докажи», «объясни», «как ты узнал?» и т. д. Необходимо приучать детей к тому, что об одном и том же явлении можно спросить по-разному. На стереотипный вопрос учащиеся, не вслушиваясь, дают привычный стереотипный ответ. Всякая новая формулировка вопроса затрудняет их настолько, что, имея соответствующие знания, они часто оказываются не в состоянии ими воспользоваться.

Специфика познавательной деятельности таких детей такова, что необходимо постепенное усложнение заданий и материала от простого к сложному, любая сложная задача должна быть разложена на простые составляющие.

При проведении логопедических занятий необходимо ясное понимание ребенком цели занятия. Поэтому необходимо излагать цели занятия ребенку конкретно и в доступной форме.

Для эффективного усвоения материала на занятиях с детьми, имеющими ЗПР и ТНР необходим определенный, не слишком быстрый темп работы. Каждое задание и каждая тема отрабатывается до полного усвоения каждым учеником.

В связи с тем, что нарушения речи у детей с ТНР носят стойкий характер, логопедическая работа с ними осуществляется в более длительные сроки.

Одновременно с коррекцией нарушений устной и письменной речи должно идти развитие и совершенствование психологических предпосылок к обучению: внимания, наблюдательности, способности к запоминанию, к переключению, познавательной активности, навыков и приемов самоконтроля, произвольности общения и поведения. На логопедических занятиях необходимо формировать следующие учебные умения: планирование предстоящей деятельности (активное осмысление материала, выделение главного в материале); контроль за ходом своей деятельности (умение работать с образцами, умение пользоваться приемами самоконтроля); работа в определенном темпе; умение проводить анализ, сравнение; применение знаний в новых ситуациях.

Тенденция коррекционного логопедического воздействия заключается в побуждении детей к речемыслительной активности в различных видах деятельности. Для оптимизации корригирующего обучения необходимо развивать коммуникативную готовность к обучению. Сюда относятся: умение внимательно слушать и слышать учителя, умение не отвлекаться, умение подчинять действия инструкциям; умение понять задачу в словесной форме; умение владеть вербальными средствами общения при выполнении учебного материала согласно полученной инструкции; умение целенаправленно и последовательно выполнять учебные действия.

Особое внимание в коррекционной работе с детьми должно уделяться ближайшему социальному окружению ребенка, в частности, его родителям. Важной задачей является снятие чувства тревоги у близких ребенка, опасений за него и одновременно углубление понимания его трудностей, усиление чувствительности к потребностям ребенка. Взаимодействие учителя, психолога, логопеда и других специалистов с родителями имеет своей главной целью достижение возможно более глубокого, разностороннего и объективного понимания проблем ребенка, его личности в целом.

Необходимо отметить, что результаты коррекционной работы с детьми с ЗПР и ТНР различны: это могут быть значительные исправления нарушений и такие, которые подчас незаметны для окружающих, но огромные для ребенка и его близких. Можно сказать, что «тройки» некоторых учеников гораздо серьезнее, если можно так выразиться, «пятерок» отличников, которые были успешны с самого начала обучения. Педагоги должны помнить, что каждый ребенок берет из коррекционных возможностей то, что он в состоянии взять. Несмотря на то, что не все дети при коррекционном воздействии дойдут до так называемой нормы, тем не менее, нужно соблюдать принцип нормативности развития (как ориентация на возрастную норму) и принцип работы в зоне ближайшего развития.

Несформированность контроля, слабость волевых процессов у таких детей обуславливает необходимость тесной связи работы логопеда, учителя и родителей. Психолог и логопед работают в сфере своей компетенции, но обобщение результатов позволяет определить особенности речевой, когнитивной и личностной сферы ребенка с ЗПР и ТНР, обозначить направления, пути и методы психолого-логопедической помощи.

Таким образом, в результате усилий логопеда, психолога, всего педагогического коллектива, родителей детей с ЗПР и ТНР возможно сделать обучение для детей с разными образовательными потребностями более комфортным и успешным.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К. С. Лебединской. – М., 1982. – 125 с.
2. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе / Н. В. Бабкина // Дефектология. – 2006. – №4.
3. Балаева, В. И. О системе планирования психокоррекционной работы с детьми с нарушениями речи / В. И. Балаева // Школьный логопед. – 2007. – №2 (17). – С. 39-44.
4. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2003.
5. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / под ред. С. Г. Шевченко. – М., 2004.
6. Ястребова А. В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. – М.: АРКТИ, 2008.

УДК 371.92

*М. Ф. Назранова*  
*Научный руководитель – М. С. Коробинцева*

### ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СМЕШАННОЙ ФОРМОЙ ДИСГРАФИИ

*Аннотация.* В статье представлен теоретический анализ характерных особенностей письма детей младшего школьного возраста со смешанной формой дисграфии; данные особенности описаны посредством раскрытия классификации, видов, примеров стойких ошибок на письме. Даны рекомендации по профилактике возникновения смешанной формы дисграфии у обучающихся с нарушениями речи.

*Ключевые слова:* дисграфия, нарушение письма, стойкие повторяющиеся ошибки, профилактика возникновения нарушения письма.

*M. F. Nazranova*  
*Scientific supervisor – M.S. Korobintseva*

### FEATURES OF WRITING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH A MIXED FORM OF DYSGRAPHY

*Abstract.* The article presents a theoretical analysis of the characteristic features of writing of primary school children with a mixed form of dysgraphia; these features are described by disclosing the classification, types, examples of persistent errors in writing. Recommendations for the prevention of the occurrence of a mixed form of dysgraphia in students with speech disorders are given.

*Keywords:* dysgraphia, violation of writing, persistent recurring errors, prevention of the occurrence of a violation of writing.

В настоящее время прослеживается тенденция к увеличению количества школьников с нарушениями письма. Как правило, в письменных работах детей можно наблюдать большое количество логопедических ошибок. В классификации ошибок И. Н. Садовниковой четко выделены уровни допускаемых ошибок: звук, слог, слово, предложение. Но на современном этапе работы со школьниками с речевыми нарушениями, обращает на себя внимания тот факт, что достаточно трудно определить и дифференцировать вид дисграфии т.к. присутствуют разнообразные специфические ошибки.

В классификации дисграфии Р. И. Лалаевой каждый вид данного нарушения характеризуется своими стойкими трудностями и соответственно ошибками, в основе которых лежат различные механизмы (нарушение фонематического восприятия, несформированность зрительно-пространственных представлений, недоразвитие лексико-грамматического строя речи и др.).

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма [1]. Эти ошибки классифицируются: искажения и замены букв, фонетически сходных звуков; искажения звукослоговой структуры слова: перестановки, пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов; нарушение слитности написания отдельных слов в предложении: раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов; аграмматизмы на письме.

Смешанная форма дисграфии сочетает в себе не одно, а сразу несколько расстройств процесса письма.

Рассмотрим ошибки, встречающиеся у младших школьников со смешанной формой дисграфии.

Ошибки звукового анализа на письме проявляются в виде пропусков, перестановок, вставок букв, слогов. При пропуске ребенок не дифференцирует звуковой состав слова, не вычленяет языковую единицу. Например, при написании слова «кричат», ребенок может написать «кичат», или при написании слова «санки», пропуская букву в слове, ребенок напишет «саки».

Ошибки, вызванные недоразвитием фонематического восприятия, самые распространённые трудности у школьников с нарушениями устной речи. Детям трудно дифференцировать сходные по акустико-артикуляционным признакам фонемы. Смешение происходит по звонкости и глухости парных согласных (например, давно – «тавно», козел – «косел»), в случае лабиализованных гласных (например, теплый – «тюпый»), в случае свистящих и шипящих согласных (например, шишки - «шиски», в случае соноров; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов (например, стучал – «стущал»).

Смешение букв по кинетическому сходству обусловлено недоразвитием зрительно-пространственных представлений. Школьник не способен овладеть образами букв, сходных по написанию или имеющих одинаковые элементы (например, письменные «л» и «м», «и» и «у», «х» и «ж» и т.д.), склонен путать их при письме. Но также возможен вариант, когда не дописывается элемент буквы, чаще всего это происходит по причине схожести элемента соединения буквы. В ряде случаев смешивается сходство печатных и письменных букв.

Персеверации проявляются в застревании на определенной букве или слоге в пределах слова или словосочетания (например, за машиной – «за зашиной», в данном случае ребенок застрял на букве З. Антиципации – это упреждение, предвосхищение: согласный, а реже - гласный – заменяет вытесненную букву в слове. (например, «на девевьях», «дод крышей») [2]. Ошибочное слитное или раздельное написание слов вызвано недоразвитием языкового

анализа и синтеза. Нарушение анализа и синтеза речевого потока приводит к тому, что ребенку трудно вычленивать речевые единицы и правильно обозначить их границы. (например, слово «идут» ребенок может написать, как «и дут», «у окна» - «уокна»).

Большинство специфических ошибок – это аграмматизмы, которые проявляются в нарушении связи слов: согласования и управления. Из-за этого появляются трудности с построением правильного предложения. Аграмматизм на уровне морфем также довольно распространенная ошибка, в основе которой лежит несформированность. В данном случае навыки словообразования ребенку недоступны, на письме будут проявляться ошибки, например, рука – «рукища».

Следующая ошибка проявляется в несформированности языковых обобщений, а именно уподоблении различных морфем (например, «сильнеет дует ветер»).

Также, как утверждает И. Н. Садовникова, в последнее время педагоги часто при проверке тетрадей учеников с дисграфией отмечают ошибки, которые невозможно отнести к какому-либо типу [2]. А именно, в словах, начинающихся с прописной буквы, первая буква воспроизводится дважды, но во второй раз уже в виде строчной (например, «Ммагазин», «Аапрель»). Причина появления таких ошибок лежит на поверхности. Использование «Прописей», где нужно тренироваться в написании букв, которые предлагаются в таком виде: Сс, Оо, Ээ и т.д. При выведении букв в прописях у ребенка механически закрепляются графомоторные навыки.

Таким образом, становится очевидным, что для преодоления смешанной формы дисграфии необходима систематическая целенаправленная работа по развитию всех предпосылок письменной речи. Развитие сенсомоторных компонентов письменной речи, а именно синхронной работы речедвигательного, речеслухового и зрительного анализатора является основой формирования безошибочного письма. Сформированность психологических (развитие внимания, зрительной и слуховой памяти, самоконтроля) и лингвистических предпосылок: фонематического анализа и синтеза, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи будет целью работы учителя-логопеда для устранения смешанной формы дисграфии.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Волкова, Л. С. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / Л. С. Волкова ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 703 с. – Текст : непосредственный.
2. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.
3. Коробинцева, М. С. Тьюторское сопровождение обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода из начальной в основную школу / М. С. Коробинцева. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Челябинск: «Край Ра», 2022. – С. 242-245.

4. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Л. С. Волкова, Е. А. Логинова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2004 – 208 с. – Текст : непосредственный.

5. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

6. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников: учебник / И. Н. Садовникова. – Москва.: ВЛАДОС, 1997. – 140 с. – Текст : непосредственный.

**УДК 378:37.015.3**

*А. В. Начевкина, Е. Ю. Шебанец*

### **ПРОБЛЕМЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ И ОВЗ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается организация сопровождения студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ в высших учебных заведениях, в рамках работы научно-практической конференции.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, студенты-инвалиды, студенты с ОВЗ, студенты с нарушением опорно-двигательного аппарата, тьютор.

*A. V. Nachevkina, E. Yu. Shebanets*

### **PROBLEMS OF TUTOR SUPPORT OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND HIA AT THE HIGHER SCH**

*Abstract.* The article discusses the organization of support for students with disabilities and students with disabilities in higher educational institutions, within the framework of the scientific and practical conference.

*Keywords:* inclusive education, students with disabilities, students with disabilities, students with musculoskeletal disorders, tutor.

В современном российском обществе происходит внедрение практики инклюзивного образования, на постоянной основе. Это связано не только с потребностью обеспечить лиц с ОВЗ и инвалидов доступным и качественным образованием, но и с направлением общества на более ценностное отношение к личности, а также привлечением дополнительных трудовых ресурсов. Реформа образования в Российской Федерации движется в более гуманистическом направлении. Сегодня в обществе создаются условия, позволяющие всем детям, подросткам и молодым людям с ограниченными возможностями и инвалидам интегрироваться и устроиться в обществе. Образование учащихся с ограниченными возможностями занимает особое место в современной системе образования. В последние годы наблюдается устойчивая негативная



тенденция в ухудшении состоянии здоровья детей всех возрастов. Частота серьезных заболеваний растет, что в определенной степени способствует увеличению числа детей с ограниченными возможностями.

Студенты-инвалиды, имеющие нарушение слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата и ОВЗ нуждаются в удовлетворении их потребности, возможности обучаться наравне со здоровыми людьми. Процесс активного внедрения обучающихся с ограниченными возможностями в общество является сложным этапом их социализации. Обучение в высшем учебном заведении студентов-инвалидов и ОВЗ является не решённой проблемой. Решением проблемы, в образовании учащихся с ограниченными возможностями, является включение направления инклюзивного образования. Оно является частью общего образования, которое доступно для всех, в аспекте приспособления к различным потребностям обучающихся, в обеспечении доступа к образованию для студентов инвалидов и ОВЗ. Среди многих вопросов, связанных с профессиональным образованием студентов с инвалидностью и ОВЗ, первостепенным является вопрос поддержки студентов в инклюзивном образовании.

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1].

Обычное образование направлено на здоровых студентов и включает в себя обычных педагогов. Специальное образование включает работу с особыми студентами, к которым приспособляются как высшие учебные заведения, такие преподаватели. Интегрированное образование адаптирует особых обучающихся к основному образованию посредством реабилитации и адаптации. Инклюзивное образование адаптирует систему образования к студентам, принимая их такими, какие он и есть. Этот тип образования предполагает несколько форм реализации, таких как домашнее образование, дистанционное образование, в дополнение к классическому варианту, когда студенты с ограниченными возможностями посещают учебное заведение.

Данная проблема определяется нехваткой специалистов для работы со студентами-инвалидами и ОВЗ в условиях инклюзивного образования, обладающих специфическими профессиональными и личностными качествами, необходимыми для этой работы, а также имеется неразрешенное противоречие между: необходимостью включения студентов-инвалидов и ОВЗ в высшее образование. В зависимости от тяжести заболевания, студенты-инвалиды и ОВЗ, могут плохо усваивать материал, у них может быть рассеянное внимание, может пропасть интерес к изучаемому материалу, а также им может понадобиться повтор материала или его более подробное разъяснение.

Следовательно, студенты с ограниченными возможностями нуждаются в индивидуальном наставнике – тьюторе. Тьютор обеспечивает организацию образовательного движения обучающихся с ограниченными возможностями, результат которого основан на постоянном взаимодействии с обучающимися, их интересами и стремлениями.

Тьютор – это специалист, сопровождающий студента в процессе инклюзивного образования. Тьюторы не передают знания, а сопровождают процесс индивидуализации и поддерживают приобретение знаний. Тьютор помогает студентам-инвалидам и ОВЗ решать проблемы, с которыми они сталкиваются в процессе обучения.

Согласно приказам Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 года № 216-н и № 217-н (зарегистрированы в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. № 11731 и № 11725 соответственно) в них утверждены профессиональные квалификационные группы должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования, в том числе, должность тьютор

[2].

В обязанности тьютора входит:

- организация процесса индивидуальной работы с обучающимся для выявления, формулирования и развития его познавательных интересов;
- организация персональной поддержки в образовательном пространстве профильного обучения;
- координация поиска информации для личного развития обучающегося, и поддержка процесса развития личности;
- работа с обучающимися по распределению и оценке всех видов доступных им ресурсов для реализации поставленных целей;
- координировать взаимосвязь между познавательными интересами студента и областями профессионального образования.

Не все студенты-инвалиды и с ОВЗ имеют возможность получить доступ к высшему образованию, так как имеют тяжелые двигательные поражения. Такая категория студентов может получать дистанционное образование. Такое обучение помогает реализовать принцип гуманности и доступности получения образования даже тяжелобольным. Но при реализации дистанционного образования могут возникнуть проблемы, связанные с развитием замкнутости студентов. Эту проблему может решить внедрение дистанционного тьюторского (онлайн-тьютор) сопровождения.

Функции онлайн-тьютора: контроль образовательного процесса, консультирование; ориентировка в цифровых ресурсах; информирование в доступности материалов обучения и их использование.

Тьюторское сопровождение студентов-инвалидов и с ОВЗ должно начинаться сразу, с первых дней обучения, это помогает внутренней мотивации студента для дальнейшего обучения в ВУЗе. Тьютор для студентов-инвалидов и с ОВЗ – это наставник, посредник, тот, кто направляет студента на самостоятельное решение проблем. Характер и специфика работы тьютора со студентами-инвалидами и с ОВЗ зависит от многих факторов: деталей нарушения развития студента; уровня активности; степени готовности к инклюзивному образованию в вузе; стадии вовлеченности в развитие инклюзивной практики; готовности образовательной команды.

Однако вопросу взаимодействия тьюторов со студентами-инвалидами и студентами с ограниченными возможностями уделяется недостаточное внимание. Все выше сказанное приводит к необходимости изменения системы предоставления образования лицам с ограниченными возможностями и подготовки преподавательского состава к взаимодействию со студентами с ограниченными возможностями и трудностями в развитии, то есть к проблеме подготовки квалифицированных тьюторов. На первых этапах обучения студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья – тьютор, выступает в качестве проводника в образовательном пространстве высших учебных заведений.

Таким образом, в современных условиях, образование требует конкурентно способных специалистов, обладающих высоким уровнем знаний, умений и навыков в области инклюзивного образования. Только подготовленный специалист может обеспечить студенту-инвалиду и ОВЗ специализированное сопровождение в образовательных учреждениях. При сопровождении студентов-инвалидов и ОВЗ необходимо понимать, что это является культурной поддержкой, а не только применением определенных методов, форм и технологий в работе с ними, это способствует социализации и развитию студентов инвалидов и ОВЗ. Грамотно организованное сопровождение, в рамках обучения в высших учебных заведениях,

приводит к повышению эффективности образования студентов инвалидов и с ОВЗ, улучшается их личностный потенциал.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) : [Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года // СПС КонсультантПлюс. – Режим доступа: <https://www.consultant.ru/>

2. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 5 мая 2008 г. N 217-н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников высшего и дополнительного профессионального образования» : [Зарегистрировано в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. Регистрационный N 11725 ]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/193312/>

УДК 376

*С. Д. Нерсесян*  
*Научный руководитель – Н. А. Крушная*

### **РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА**

*Аннотация.* В статье представлена авторская точка зрения по проблеме развития словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития (далее – ЗПР) в условиях инклюзивного класса. Проанализированы работы авторов по проблеме и дан общий вывод. Показана необходимость коррекционно-развивающей работы и эффективность инклюзивного образования. В статье сделан акцент на эффективных практиках инклюзивного образования при развитии словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, инклюзивный класс, младшие школьники, ЗПР, словесно-логическое мышление.

*S. D. Nersesyan*  
*Scientific adviser – N. A. Krushnaya*

### **THE DEVELOPMENT OF VERBAL AND LOGICAL THINKING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MR IN AN INCLUSIVE CLASSROOM**

*Abstract.* The article presents the author's point of view on the problem of the development of verbal and logical thinking of primary school children with mental retardation (hereinafter referred to as the MR) in an inclusive classroom. The authors' works on the problem were analyzed and a general conclusion was given. The necessity of correctional and developmental work and the effectiveness of inclusive education are shown. The article focuses on the effective practices of inclusive education in the development of verbal and logical thinking of primary school children with MR.

*Keywords:* inclusive education, inclusive classroom, primary school children, MR, verbal and logical thinking.

**Актуальность проблемы.** Большинство детей с ЗПР, поступая в школу, не обладают достаточным уровнем знаний для усвоения образовательной программы. Начиная со старшего дошкольного возраста происходит развитие словесно-логического мышления, наиболее важного, по мнениям психологов [10], условия для включения ребенка в систему отношений в процессе школьного обучения. Из-за недостаточной сформированности познавательных процессов, дети с ЗПР испытывают трудности, что приводит к общей неуспеваемости по предметам.

Оттого так важны своевременная диагностика и развитие данного вида мышления, т.к. оно гарантирует успешную деятельность человека не только в учебной сфере, но также и в познавательной, коммуникативной и трудовой.

Данное исследование представлено как теоретический анализ работ специалистов следующих областей: педагогика [2; 8; 9], психология [3; 5; 10], дефектология [1; 6], нейрофизиология [4].

Анализ работ Блиновой Л. Н., Егоровой Т. В., Ульяновской У. В. и др. [1; 2; 7] показывает, что уровень словесно-логического мышления у детей с ЗПР находится на значительно низком уровне по сравнению с таковым у нормально развивающихся детей того же возраста.

Можно сделать общий вывод о том, в чем именно проявляется низкий уровень данного вида мышления. В первую очередь это несформированность операционного компонента, т.е. операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения. Отсюда вытекают неумение устанавливать логические связи, затруднения в понимании взаимоотношений предметов и явлений. Отмечается, что по построению логических суждений и умозаключений по аналогии дети с ЗПР ближе к нормально развивающимся детям, а по умению строить выводы из посылок и доказывать истинность суждений - к умственно отсталым [6].

В развитии словесно-логического мышления большую роль играет речь. В различных исследованиях было выявлено, что речь и мышление неотрывно связаны друг с другом [5; 8]. Способность человека выражать свои мысли в форме развернутых слов способствует успеху умственной деятельности. Необходимость выразить мысль словами и донести ее до другого часто требует дополнительного тщательного обдумывания [5], что и говорит о взаимосвязи речи и мышления. Младшие школьники с ЗПР обладают низким словарным запасом, для них характерно своеобразие речевого развития. Даже в условиях правильно выполненного задания, они не могут объяснить свои действия.

Так как сформированность словесно-логического мышления является важным условием включения в образовательную деятельность, дети с ЗПР нуждаются в ранней помощи (начиная с дошкольного возраста) со стороны не только специалистов, но и родителей. Поскольку некоторые родители не уделяют достаточно времени своему ребенку, его развитию и воспитанию, и перекладывают эти обязанности на педагогов, это приводит к понижению уровня развития ребенка [3]. Поэтому так важны своевременная диагностика и коррекционно-развивающая работа мыслительных процессов.

Но не стоит забывать, что дети с ОВЗ имеют разную специфику, и к каждому ребенку нужен индивидуальный подход. Чтобы развить мышление детей с ЗПР, необходимо помнить, что они обладают низкой познавательной активностью, не умеют ставить цель, планировать свои действия, могут испытывать затруднения при получении и восприятии информации, могут быть

рассеянными и иметь проблемы с запоминанием. Компенсировать это можно только при правильной организации учебного процесса. Помимо мышления, необходимо развитие и речи (как словесной, так и письменной), чего можно добиться, не обучая ребенка на дому, а отправив в школу, т.к. школа – социальный институт.

Для того, чтобы ребенок с ОВЗ чувствовал себя в школе комфортно, должна быть создана благоприятная образовательная среда, что возможно в условиях инклюзивного образования.

Инклюзивное образование – это такой образовательный процесс, при котором все дети, независимо от их особенностей, имеют возможность обучаться со своими нормотипичными сверстниками в общеобразовательных школах, в которых учитываются их особые образовательные потребности и оказывается специальная помощь. И что не менее важно – дети имеют возможность общаться друг с другом.

Работа учителя инклюзивного класса будет требовать от него освоение новых умений, педагогических технологий и применение их в практике. Он должен создавать такие условия, при которых дети будут усваивать цель занятия, аналитически обрабатывать информацию, переносить знания в другие условия, самостоятельно выбирать способ решения задачи, развивать самоконтроль, самооценку и взаимооценку.

В работе Л. Н. Блиновой можно выделить основные требования для формирования индивидуального подхода к детям по развитию у них словесно-логического мышления.

Первое требование – необходима четкая коррекционная направленность и соответствующий учебный план. Это нужно для обеспечения ученикам режима жизнедеятельности.

Второе – развитие у детей таких способов мышления, которые бы позволяли им обрабатывать информацию, находить логическую последовательность и использовать рациональные способы деятельности.

Третье – использование проблемных заданий. Данное требование важно и эффективно, т.к. проблемные задания реализуются через поисковую деятельность, которая стимулирует все виды мыслительных операций.

Четвертое – развитие мыслительных операций на основе их проговаривания. Это необходимо для развития не только логической, но и словесной формы мышления.

Пятое – формирование рефлексии. Немаловажное требование, которое связано с мотивацией учащихся, осознанием ими своих действий [1].

Поскольку, помимо мышления, учащимся с ЗПР необходимо развитие речи, эффективной практикой проведения занятий в инклюзивном классе будет интерактивный метод. Данный метод направлен не только на развитие навыка коммуникации, но и на всестороннее развитие личности, и решают несколько задач.

Главной задачей, как уже было сказано, является развитие навыка коммуникации, т.е. формирование умений устанавливать контакт между учащимися. Не менее важной является воспитательная задача, в ходе которой дети учатся работать сообща, прислушиваться к мнению друг друга. Поскольку данный метод носит образовательный характер, еще одной задачей является развитие общих умений и навыков (основных мыслительных операций, постановки цели и т.д.), т.е. обучающая задача.

Таким образом, интерактивный метод реализуется через образовательную, воспитательную и коррекционно-развивающую деятельности.

Для развития словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР подходят следующие интерактивные методы: психокоррекционные, игротерапия, информационно-компьютерные технологии (ИКТ).

Психокоррекционные методы направлены на исправление конкретных задержек мыслительной деятельности, присущих детям с ЗПР, а также на развитие речи (через сюжетно-ролевую игру, диалоги).

Сюжетно-ролевая игра оказывается эффективной для развития у детей навыка коммуникации, взаимоотношений с другими людьми, анализа условий и нахождения верного решения. Учащиеся получают не только практическую пользу, но и коррекционно-развивающее воздействие.

Прежде чем обучить ребенка связному высказыванию, нужно научить его отвечать на вопросы, задавать их и слушать других. Это можно реализовать через различные беседы, которые не только развивают речь и внимание, но и повышают мыслительную деятельность.

Для того, чтобы добиться лучшего эффекта, можно использовать игровые методы игротерапии, т.к. основная цель игровых методов – облегчить переход к учебным задачам [9]. В процессе игры у детей с ЗПР будет повышаться речевая активность, будут формироваться знания об окружающем мире и появляться интерес к занятиям. Эффективным игровым методом можно считать сказкотерапию, т.к. она направлена на целостное развитие личности. Благодаря данному методу у учащихся повышается словарный запас, развивается связная, логическая речь и навык коммуникации.

Сейчас тяжело представить обучение детей без использования ИКТ. И это неудивительно, т.к. они имеют много преимуществ в работе с детьми с ОВЗ. Исследования доказали, что правильное использование информационно-коммуникационных технологий влияет на работу коры больших полушарий, а следовательно – интеллектуальной деятельности [4]. Помимо этого, эффективность ИКТ заключается еще и в том, что их использование на занятиях вызывает у детей интерес и мотивацию, что способствует быстрому усвоению программы и положительному эмоциональному фону учащихся. Для развития мыслительных и речевых процессов детей с ЗПР можно использовать развивающие компьютерные задания и программы, просмотр мультфильмов и прослушивание аудиосказок с их дальнейшим обсуждением.

**Выводы.** Начинать развитие словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР необходимо заранее, еще со старшего дошкольного возраста, когда данный вид мышления начинает свое формирование. Его развитие необходимо, т.к. оно является важным условием для усвоения школьной программы. Имея особые образовательные потребности, дети с ЗПР будут нуждаться в благоприятной образовательной среде, поэтому наиболее эффективным будет их обучение в условиях инклюзивного класса.

К эффективным технологиям инклюзивного образования по развитию словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР можно отнести интерактивные методы (психокоррекционные, игротерапия, ИКТ), которые направлены на всестороннее развитие личности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Л. Н. Блинова. – Текст : непосредственный. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с.
2. Егорова, Т. В. Развитие памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т. В. Егорова – Текст : непосредственный – М. : Педагогика, 1973. – 328 с.
3. Крушная, Н. А. Социально-психологическая специфика отношения родителей к

детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития : автореферат / Крушная Наталья Анатольевна; [Место защиты: Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова]. – Ярославль, 2010. – 25 с. – Текст : непосредственный.

4. Лапшина, Л. М. Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 142-149.

5. Сеченов, И. М. Элементы мысли / И.М. Сеченов – Текст : непосредственный – Питер Серия: Психология-классика, – 2001. – 416 с.

6. Стрекалова, Т. А. Формирование логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. А. Стрекалова – М. : 1982. – Текст : непосредственный

7. Ульenkова, У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульenkова. – Текст : непосредственный. – Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 1994. – 230 с.

8. Хорошевский, Н. И. Современные методы развития памяти и мышления / Н.И. Хорошевский – Текст : непосредственный. – торговая корпорация «Дашков и К»; Издательство «Наука-Спектр», – 2009. – 256 с.

9. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – Текст : непосредственный – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

10. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младших школьников: учебное пособие / Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдова. – Текст : непосредственный. – М. : Знание, 1974. – 304 с.

**УДК 371.921**

*М. М. Нухова*

*Научный руководитель – Л. М. Лапшина*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье слуховое восприятие характеризуется как основа речевого развития ребенка. На примере инклюзивной группы воспитанников с условно-возрастной нормой развития и детей с нарушением интеллекта показана возможность использования одних и тех же упражнений для развития слухового восприятия. Для воспитанников с ОВЗ они будут носить коррекционный характер, а для воспитанников с условно-возрастной нормой – как развивающие.

*Ключевые слова:* дети старшего дошкольного возраста, инклюзивное образование, слуховое восприятие, нарушение интеллекта.

*М.М. Nukhova*

*Scientific director – L.M. Lapshina*

## **FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF AUDITORY PERCEPTION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* In the article, auditory perception is characterized as the basis of a child's speech development. On the example of an inclusive group of pupils with a conditional age norm of development and children with intellectual disabilities, the possibility of using the same exercises for the development of auditory perception is shown. For pupils with disabilities, they will be correctional in nature, and for pupils with a conditional age norm - as developmental.

*Keywords:* senior preschool children, inclusive education, auditory perception, intellectual disability.

Слуховое восприятие – форма восприятия, обеспечивающая способность воспринимать звуки и ориентироваться по ним в окружающей среде при помощи слухового анализатора [5].

Умение не просто слышать, а прислушиваться, сосредотачиваться на звуке, выделять его характерные особенности – исключительно человеческая способность, благодаря которой происходит познание окружающей действительности. Слуховое восприятие начинается с акустического (слухового) внимания и приводит к пониманию смысла речи через узнавание и анализ речевых звуков, дополняемых восприятием неречевых компонентов (мимики, жестов, позы) [4]. Слуховой и речедвигательный анализаторы имеют большое значение для развития речи, становления второй сигнальной системы ребенка [8], которая во многом определяет качество коррекции всей познавательной сферы ребенка, а значит, и успешность его социализации в целом [1].

Сегодня, когда приоритетной формой оказания образовательных услуг лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) становится инклюзивное образование [3], реализуются самые разнообразные формы инклюзии, для детей с нарушением интеллекта, становится актуальным активное речевое развитие (для реализации ее коммуникативной функции в кругу ровесников с условно-возрастной нормой развития), а, следовательно, в первую очередь, активное изучение и развитие его базы – слухового восприятия [4; 5].

Анализируя особенности общепсихического развития детей с нарушением интеллекта, специалисты [1; 4; 5] и практики [2; 6; 7] отмечают, что развитие слухового восприятия протекает медленно и своеобразно; в целом его развитие нарушено [4].

В качестве основных конкретных особенностей можно отметить следующие [7]: недифференцированность, разрозненность, инактивность, и не критичность воспринимаемого. У детей с умственной отсталостью отдельные характеристики слухового восприятия зависят от степени и тяжести интеллектуального дефекта [6]. Это относится как к слуховому физическому восприятию, так и конкретно к фонематическому [8], что особенно важно. При этом нарушение фонематического восприятия проявляется не только на уровне простейших операций звукового анализа, но и фонематического слуха.

Из-за медленно формирующихся и нестойких дифференцировочных условных связей в области слухового анализатора, дети данной категории долго не усваивают новых слов и словосочетаний. Они имеют сохранный слух, слышат шорохи или изолированные звуки, произносимые родителями, но звуки обращенной к ним связной разговорной речи воспринимаются ими нерасчлененно. Такие дети выделяют и различают лишь немногие слова. Процесс выделения этих воспринимаемых адекватно слов из речи окружающих происходит совершенно иным, более медленным темпом, чем в норме. Это и есть первая, основная причина запоздалого и неполноценного развития речи. Но и далее, когда эти слова уже выделены и узнаются как знакомые, известные, речь все еще воспринимается ими нечетко [8].



Развитие функции слуховых анализаторов имеет важное значение для формирования не только устной речи; несформированность фонематического слуха может стать одной из причин дислексии и дисграфии.

Л. А. Метиева выделяет два направления развития слухового восприятия: развитие восприятия неречевых звуков и развитие фонематического слуха (восприятие речевых звуков).

Развитие восприятия на материале неречевых звуков направлено на различение, а затем использование в качестве сигнала к определенным действиям. Для этого проводится последовательная работа с использованием дидактических игр и упражнений. На первом этапе для различения неречевых звуков требуется зрительная опора: ребенок должен видеть предмет, который издает новый звук, для сопоставления между слуховым образом и предметом. Можно использовать игры такие, как «Что звучит?», «Угадай, какой музыкальный инструмент звучит», «Шумящие коробочки», «Тихо-громко», «Далеко-близко», «Быстро или медленно?», «Высокий и низкий звук», «Повтори по образцу» и др. [2].

В развитии слухового восприятия существенное значение имеет выполнение имитационных и разных двигательных упражнений различного ритмического рисунка. Подстраивая свои движения к ритму музыкальных произведений, ребенок начинает чувствовать этот ритм [6]. Ниже представлены некоторые примеры упражнений для формирования чувства ритма:

- отхлопывание, оттопывание, отстукивание простого ритмического рисунка по показу и на слух с постепенным усложнением ритмического рисунка;
- повторение на музыкальном инструменте или с помощью другого звучащего предмета заданного ритмического рисунка;
- изменение темпа деятельности/ изменение движений при изменении ритма или темпа музыки;
- прекращение выполнения заданного движения при прекращении музыки.

Организация движений с помощью музыкального ритма развивает у детей внимание, память, сосредоточенность, помогает развивать координацию движений, оказывает дисциплинирующее воздействие [9].

Кроме того, восприятию ритмических отношений также способствует использование наглядных моделей, например, обозначение короткой полосой: «-» короткого звука, длинной полосой «—» длинного звука, или вертикальные полосы: длинная «—» акцентированный звук, короткая «-» неакцентированный звук [8].

Эти упражнения как вариант регулярно проводимых заданий, можно использовать и в работе с воспитанниками с условно-возрастной нормой развития [3], поэтому эффективно реализуются в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации.

Различению звуков по высоте, длительности, силе звучания способствуют приемы работы, требующие активной деятельности самих детей: игра на музыкальных инструментах (в том числе шумовых), пение с различными заданиями, прослушивание отрывков из музыкальных произведений и выполнение при этом определенных заданных движений. Например, звуковысотные отношения точнее улавливаются, если повышение и понижение мелодии изображается при помощи прыжков игрушки по «лесенке» вверх и вниз, или исполняется песенка голосами «медведя» и «лисиčky» (то есть в различных регистрах). Громкость звучания осознается в процессе прослушивания спокойной и маршевой музыки и т.д. [8].

Таким образом, в процессе развития слухового восприятия можно эффективно использовать выше представленные упражнения и задания. Для воспитанников с ОВЗ они будут носить коррекционный характер, а для воспитанников с условно-возрастной нормой – как развивающие.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Башаева, Т. В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук / Т. В. Башаева. – Текст непосредственный. – Ярославль: Академия развития, 2012.
2. Борщевская, Е. В. Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребенка» / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина. – Текст непосредственный. // Психологическое благополучие современного человека: Мат.-лы Междунар. заочной научно-практич. конф. (11 апреля 2018 г.). Т.2 / Отв. ред. С. А. Водяха. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2018. – С. 119-123.
3. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова. – Текст непосредственный. – Москва : АСТ, Астрель, 2008.
4. Выготский, Л. С. Восприятие и его развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Текст непосредственный. – СПб. : Питер, – 2014.
5. Гиппенрейтер, Ю. Б. Психология ощущений и восприятия / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Текст непосредственный. – Москва : ЧеРо, – 2012.
6. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст непосредственный. // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: Мат.-лы II Междунар. научно-практич. конф. (08-11 октября 2008 г.). Т.2 / под ред. Д. З. Шибковой. — Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2008. – С. 183-186.
7. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.
8. Шереметьева, Е. В. Особенности речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель – ребенок раннего возраста с отклонениями в овладении речью» / Е. В. Шереметьева, Е. Г. Щелокова, Л. М. Лапшина, М. Игнасио. – Текст непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – С. 106.
9. Tsilitskii, V. S. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support / V. S. Tsilitskii, E. A. Stolbova, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: International Scientific Conference dedicated to the 80th anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich. – Grozny: Kh. I. Ibragimov Complex Research Institute, 2020. – P. 2554–2560. – DOI:10.15405/epsbs.2020.10.05.338.

*В. А. Обуховский*  
*Научный руководитель – А. Б. Федулова*

## **МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В работе обозначены способы и перспективы внедрения медиаобразования в практику подготовки и сферу профессиональной деятельности специалистов инклюзивного образования и социальной сферы. Особое внимание уделено проблемам теоретико-методологического обоснования феномена «медиаобразование» и его рассмотрение в качестве четко оформленной и практически применимой социально-педагогической технологии.

*Ключевые слова:* медиаобразование, образование, инклюзивное образование, медиакомпетенции, социальные технологии, цифровая среда.

*V. A. Obukhovski*  
*Scientific adviser – A. B. Fedulova*

## **MEDIA EDUCATION AS A MODERN TECHNOLOGY IN THE PRACTICE OF TRAINING SPECIALISTS IN INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* The article outlines the ways and positive prospects for the integration of media education into the practice of training and the sphere of professional activity of specialists in inclusive education and the social sphere. The emphasis is on the problems of theoretical and methodological substantiation of «media education» and its consideration as a specific, well-developed and practically applicable socio-pedagogical technology.

*Keywords:* media education, education, inclusive education, media competences, social technologies, digital environment.

Современное общество ставит перед членами социума задачи, которые требуют активного включения в социальные отношения и взаимодействия, как на уровне социальных групп, так и на уровне социальных институтов в различных сферах жизнедеятельности общества. Повсеместное внедрение цифровых технологий оказывает существенное влияние на процессы коммуникации и взаимодействие между людьми. Оснащение образовательных и социальных учреждений специализированным оборудованием, обеспечение специалистов вспомогательными устройствами и материалами [1], выступают приоритетами развития инклюзивного образования на современном этапе.

На этом фоне все больше растет спрос на высококвалифицированных специалистов, осуществляющих деятельность в сфере инклюзивного образования. Современное понятие «высокой квалификации» подразумевает не только достаточное овладение теоретическими основами деятельности и базовыми практическими компетенциями, но и умение оперативно искать, преобразовывать и творчески внедрять в свою работу новые технологии, методы и формы взаимодействия с целевыми аудиториями, комбинировать и адаптировать их под

постоянно изменяющиеся условия.

Одним из универсальных и мультинаправленных инструментов, который является перспективным для внедрения в профессиональную деятельность, является медиаобразование. Но при его реализации и внедрении может возникнуть ряд проблемных аспектов. Прежде всего, это связано с наличием разных подходов и трактовок в процессе изучения медиаобразования как практической деятельности, а также объекта научного исследования.

Как отмечает И. Г. Катенева [2], специалист может столкнуться с определенными особенностями:

- на сегодняшний момент не выработана единая теоретическая модель описания различных концепций и направлений медиаобразования;

- существует многозначность трактовок одних и тех же понятий, что закономерно приводит нас к необходимости серьезного осмысления и приведения к единому непротиворечивому основанию терминологического аппарата;

- остаются дискуссионными вопросы, связанные с целью и задачами медиаобразования, а также способами их реализации;

- функционируют различные классификации видов медиаобразования, которые имеют зоны пересечения.

Вместе с тем, большинство исследователей считают, что у медиаобразования есть широкие перспективы в плане развития теоретико-методологической составляющей. По мнению И. В. Чельшевой: «дальнейшее развитие отечественной медиапедагогике связано с разработкой социокультурной и теоретико-методологической базы медиаобразования; определением путей целенаправленного формирования образовательной среды, позволяющих в полной мере использовать современные медиапедагогические технологии и способствующих реализации максимальной самостоятельности подрастающего поколения в различных видах деятельности, связанных с произведениями медиакультуры» [3, с. 76].

Новые вызовы повлекла за собой пандемия коронавирусной инфекции COVID-19. Как справедливо заметила V. Yarnykh: «Острая необходимость работы в цифровой среде выявила новые пробелы и новые требования к цифровой и информационной компетентности специалистов, потребовав более высокий уровень компетенций для ориентации в медиасреде, который смогли достичь не все специалисты» [16].

В разные годы проблеме российского медиаобразования были посвящены исследования О. А. Баранова, И. В. Вайсфельда, Л. С. Зазнобиной, И. С. Левшиной, Ю. М. Лотмана, С. Н. Пензина, Г. А. Поличко, А. В. Спичкина, Ю. Н. Усова, А. В. Федорова, И. В. Чельшевой, А. В. Шарикова и др.

В 1987 г. Совет Европы принял «Резолюцию по медиаобразованию и новым технологиям», где медиаобразованию придавалось огромное значение. Во многих странах (Канада, Австралия, Великобритания, Франция и др.) существует сложившаяся система медиаобразования в средних и высших учебных заведениях. В ряде стран медиаобразование интегрировано в школьные предметы, а в Австралии и Канаде, например, оно начинается еще в дошкольном возрасте. К сожалению, в странах СНГ медиаобразование школьников не является обязательным компонентом учебных планов и не входит в школьные образовательные программы [4].

Согласно оксфордской энциклопедии, медиаобразование – это изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа [5, с. 4]. Термин часто используется как синоним медиаграмотности, поскольку медиаобразование ориентировано на повышение грамотности

граждан, а именно навыков понимания, управления, создания и восприятия СМИ.

Медиаобразование одновременно связано с тем, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания (тогда как изучение медиа обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов)». У происходящих социокультурных процессов есть медийная проекция, развитие технологической сферы и ее конвергенции расширило перечень каналов, по которым аудиовизуальные произведения могут дойти до адресата информации [6].

Также существуют различные трактовки феномена «медиаобразование» в контексте педагогических наук. С одной стороны, это направление в педагогике, которое выступает за изучение школьниками и студентами закономерностей средств массовой коммуникации (пресса, ТВ, радио, видео) в сочетании с компьютерной грамотностью. Исследователь феномена медиаобразования И. В. Чельшева подробно рассматривает элементы медиаобразования, которые все активнее используются в учебно-воспитательных процессах [3].

С другой стороны, медиаобразование рассматривается в более узком представлении, как непосредственно процесс обучения и изучения средств массовой коммуникации посредством критического мышления. В данном контексте термин «медиаобразование» часто используется как синоним «медиаграмотности». Тем не менее, «его строгий смысл во многом отсылает именно к процессу, разработанному для повышения грамотности граждан: навыков понимания, управления и восприятия СМИ» [7, с. 72].

В среде журналистики употребляется следующая трактовка: «профессиональное медиаобразование активного типа». Здесь, как разъясняет И. А. Фатеева, подразумевается образование, «предназначенное для подготовки журналистов и существующее на этапе послешкольной подготовки» [8, с. 4]. Это образование строится как на преподавании теоретических дисциплин, так и на практических занятиях и специально организованной производственной практике, направленной на приобретение знаний, умений и навыков будущих специалистов СМИ.

Актуальными в современном информационном контексте в условиях гибридного образования являются подходы к медиаобразованию Mira K. Desai [17] и М. В. Кузьминой [9, с. 5]. Здесь медиаобразование выступает учебной дисциплиной, которая направлена на развитие коллаборативного аспекта в образовании. Это является перспективным, поскольку за последнее десятилетие увеличился спрос на специалистов, которые умеют быстро ориентироваться в изменяющихся условиях и подстраиваться под новые требования, готовые активно взаимодействовать с окружающими и работать в команде.

В контексте нашей работы немаловажно отметить, что деятельность в рамках медиаобразования подразумевает под собой определенную теоретическую основу. Это 11 основных теоретических концепций, распространенных как за рубежом, так и в нашей стране [10]. Представим краткую характеристику нескольких из них, чтобы показать мультинаправленность и мультисзначимость феномена медиаобразования.

Медиаобразование как источник «удовлетворения потребностей». Здесь целью медиаобразования принято считать содействие обучающимся в получении нужной им информации, вычленение чего-то полезного, соответствующего их интересам.

Медиаобразование как теория развития критического мышления. Данная теория перекликается с трудами по семиотике, принципами влияния условностей-символов на сознание аудитории. Каждый текст нуждается в дешифрации со стороны его читателя. В русле этого направления человек обучается самостоятельно выявлять манипуляции, наблюдать и

анализировать модели поведения. В результате развития такого восприятия формируется способность к конструктивной аргументации, аргументированному критическому восприятию медиатекстов.

Культурологическая теория медиаобразования. Сторонники данной теории (медиапедагоги) интегрируют медиаобразование в учебные дисциплины. В ходе учебного процесса предлагается различная интерпретация медиатекстов. Ведущей целью медиаобразования, в соответствии с данной теорией, выступает «помощь учащимся понять, как медиа могут обогатить их восприятие, знания, умения».

Медиаобразование можно рассматривать как процесс обучения, который включает различные методы и формы работы, направленные на развитие медиакомпетентности, критического и вдумчивого отношения к медиа и создание медиапродуктов. Существуют программы, которые рассчитаны на большое количество взаимосвязанных занятий, где постепенно, посредством методов созерцания, слушания, интерпретации и т.п. люди учатся грамотно воспринимать и создавать медиатексты [11, с. 67].

Таким образом, можно отметить широкое видовое разнообразие классификаций феномена «медиаобразование». Теоретическая проработанность проблемы демонстрирует готовность феномена к интеграции в различные сферы в виде широкого спектра концепций. При этом многообразие негативно сказывается на восприятии медиаобразования среди современных практиков, требующих четких и понятных методик, готовых к применению здесь и сейчас алгоритмов работы.

Изобилие теории препятствует популяризации медиаобразования в рамках деятельности специалистов различных сфер, в том числе в социальной сфере и инклюзивном образовании. Нередко проведение работы у специалиста ограничивается использованием медийной аппаратуры, и он уже считает, что применил медиаобразование на практике, поскольку привлеч медiateхнологии.

В целом, применение медиаобразовательных концепций специалистами может осуществляться двумя путями:

- включение концепций медиаобразования в модули подготовки обучающихся, что обеспечит эффективное овладение необходимыми компетенциями еще в период обучения;
- реализация и применение четко регламентированных медиаобразовательных технологий в деятельности специалистов образования и социальной сферы.

Социальные технологии призваны алгоритмизировать деятельность специалистов, многократно использовать, тиражировать при решении социально значимых задач, а также использовать их для достижения заданных результатов посредством профессиональной культуры [12, с. 21]. С помощью технологий информация переводится на язык практических решений. Цели технологии направлены на практическое решение определенных проблем.

Под социальными технологиями принято понимать деятельность общественных структур по поддержке людей в постановке их жизненных перспектив и целей, а также полноценной интеграции в общество. В данном случае можно привести актуальный пример молодежных открытых пространств, который включает все инновационные формы работы с молодежью, в том числе и технологии медиаобразования [13, с. 392].

Классическими технологиями социальной работы, которые применяются в практике инклюзивного образования, выступают [14, с. 269]:

1. Социальная терапия – это отрасль научного знания, ориентированная на решение социально-терапевтических проблем через преодоление аномалий смысло-жизненных ориентаций, социальных ценностей субъектов общественной жизни (в том числе молодежи).

2. Консультирование – установление контакта путем вербальной коммуникации, выявление проблем клиента, содействие и взаимодействие в поиске их решения.

3. Арт-терапия – «терапия искусством» через вовлечение в культурно-досуговые мероприятия, посещение различных культурно-досуговых учреждений.

Медиаобразование как технология – это разветвленная система знаний о медиаполе, о создании и восприятии медиа, направленная на формирование медиакомпетенций. Это универсальная технология, которая включает широкий спектр методов и форм работы: фокус-группа по просмотру медиатекста, метод сценариев, метод анализа и др.

Внедрение медиаобразования в практику работы специалистов инклюзивного образования позволит обеспечить эффективность образовательного процесса:

– для специалистов поможет при выстраивании взаимодействия, позволит отвечать на актуальные угрозы и риски при применении цифровых технологий в своей работе, обеспечит актуальными знаниями и навыками в социально-цифровой среде, даст возможность применять инновационный канал коммуникации через медиатехнологии;

– для обучающихся откроет новый канал коммуникации и самовыражения, социального взаимодействия с окружающим миром через сферу медиа, разнообразит досуг, облегчит социализацию и усваивание информации, расширит спектр самореализации, указывая для заинтересованных пути в профессиональное поле медиасферы.

Совместное создание видео и аудиопродуктов, рефлексия медиатекстов, грамотное восприятие посылов кинематографа и искусства, разработка цифровых образовательных курсов, обращение с техникой – это лишь несколько примеров технологии медиаобразования. Медиаобразовательные компетенции дадут возможность специалистам реализовывать мультимедийные цифровые проекты, применять знания в широком диапазоне возможностей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Трошина Е. П., Барабошкина Е. А., Мантуленко В.В . Использование цифровых технологий в инклюзивном образовании // Наука и школа. – 2021. – №1. – С.133-142.

2. Катенева И. Г. Современное медиаобразование как практическая деятельность и объект исследования // Интерактивное образование. – 2018. – №78-79.

3. Чельшева И. В. Практика медиаобразования: формы, методы и приёмы занятий в школе и вузе // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2014. – №3. – С.165-180.

4. Турик Л. А. Медиаобразование и технологическая работа с медиатекстом на занятии со школьниками // Медиаобразование. – 2009. – №2. – С.77-86.

5. Федоров А. В., Левицкая А. А., Чельшева И. В., Мурюкина Е. В., Григорова Д. Е. Медиаобразование в странах Восточной Европы. – М.: МОО «Информация для всех», 2014. 140 с. – Текст: непосредственный.

6. Разлогов К. Э. Медиаобразование в социокультурном контексте // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №2(107). – С.144-152.

7. Чельшева И. В. Стратегии развития российского медиаобразования: традиции и инновации // Медиаобразование. – 2016. – №1. – С.71-77.

8. Мясникова М. А. Практика профессионального медиаобразования: [учеб. пособие]; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 180 с. – Текст : непосредственный.

9. Методические рекомендации «Медиаобразование как ресурс профессиональной

ориентации детей и молодежи» / авт.-сост. М.В. Кузьмина. Киров: ИРО Кировской области, 2020. – 60 с. – URL: <https://kirovipk.ru/wp-content/uploads/2020/05/metodicheskie-rekomendaczii-ro-mediaobrazovaniyu.pdf> (дата обращения: 11.03.2022). Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

10. Бубнова Ю. А. Основные теории медиаобразования // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык.* – 2017. – №1. – С.145-153.

11. Куценко Е. В. Формирование медиаграмотности средствами экранных искусств / *Медиаобразование.* – 2014. – №1. – С.65-75.

12. Технологии работы с молодежью (опыт работы кафедры социальных технологий и организации работы с молодежью МГГУ им. М.А. Шолохова). Коллективная монография под ред. С. Ю. Поповой (Смолик). М.: Москва-Тверь: «СФК-Офис», 2015. – 326 с. – URL: <https://conflictmanagement.ru/wp-content/uploads/2013/04/Tehnologii-raboty-i-s-molodezhyu.pdf> (дата обращения: 11.03.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

13. Обуховский В.А. Молодежные открытые пространства: отечественный и зарубежный опыт // *Развитие Северо-Арктического региона: вопросы сохранения культурного наследия народов Арктики: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Архангельск, 28–29 апреля 2022 г.)* / отв. ред. Л.Ю. Щипицина; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Электронные текстовые данные. – Архангельск: САФУ, 2022. – С. 392-397.

14. Денисова Н. С., Гизатова И. А. Технологии социальной работы с молодежью / *Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф., Москва, 20-23 декабря 2012 г.* (Москва: КТ «Буки-Веди», 2012. С.268-270. – Текст: непосредственный.

15. Фатеева И. А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография. – Челябинск: Челяб. гос.ун-т, 2007. 270 с. – Текст : непосредственный.

16. Yarnykh Veronica Media education in corporate learning ecosystem. Corporate model of media education / *Conference: DISCO Conference 2020* 10.13140/RG.2.2.24381.08163. URL: <https://clck.ru/32YjLr> (дата обращения: 11.12.2021). Загл. с экрана. Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

17. Mira K. Desai Plenary Session 01: Opportunity for Qualitative Changes in Media Education and Research / *5th National Media Conclave 2021. NEP 2020: Media & Digital Technology.* URL: [https://www.researchgate.net/publication/356422680\\_Opportunities\\_for\\_Media\\_Education\\_Research\\_Now\\_or\\_Never](https://www.researchgate.net/publication/356422680_Opportunities_for_Media_Education_Research_Now_or_Never) (дата обращения: 11.12.2021). Загл. с экрана. Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

**УДК 376.3**

*Г. Ю. Одиноква*

## **РОДИТЕЛИ О ТРУДНОСТЯХ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА**

*Аннотация.* Ранняя помощь детям с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) и их семьям – основа успешного инклюзивного образования ребенка. Трудности в поведении ребенка могут тормозить процесс инклюзии. В статье анализируется как родители, воспитывающие детей с синдромом Дауна, оценивают: поведение своего ребенка и свои возможности совладания с ним.



*Ключевые слова:* ребенок с синдромом Дауна, трудности поведения ребенка, родители ребенка с синдромом Дауна.

*Исследование выполнено в рамках Госзадания Министерства просвещения РФ Институту коррекционной педагогики Российской академии образования № 073–00067–22–04.*

*G. Yu. Odinkova*

## **PARENTS ON BEHAVIORAL PROBLEMS IN YOUNG CHILDREN WITH DOWN SYNDROME**

*Abstract.* Early intervention and support for children with special educational needs (SEN) and their families is the basis for successful inclusive education. Behavioral problems can interfere and hinder the process of inclusion. This article analyzes how parents raising children with Down syndrome evaluate their child's behavioral problems and their ability to cope with it.

*Keywords:* child with Down syndrome, child behavioral problems, parents of a child with Down syndrome.

Построение в России системы ранней помощи базируется на понимании законов целостного развития ребенка и направлена на абилитацию и реабилитацию имеющих нарушения обязательно в контексте общего развития ребенка, создании условий для полноценного развития в семье, использовании максимальных возможностей интеграции в обычную среду на каждом этапе онтогенеза (Е. Р. Баенская, Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Ю. А. Разенкова, Н. Д. Шматко и др) [4, с. 5-6 ]

Сложное и непонятное окружающим поведение ребенка с ОВЗ может серьезно тормозить процесс его включения и пребывания в среде сверстников. Трудности в поведении детей с синдромом Дауна чаще всего обнаруживаются в дошкольном возрасте, но их предвестники можно наблюдать в раннем возрасте. Около трети детей раннего возраста с синдромом Дауна, согласно английским исследованиям, проявляют признаки непростого характера в этом возрасте [2]. Речь идет о упрямстве, отказах от общения, вспышках раздражительности и гнева, гиперактивности, стереотипных и агрессивных действиях [5]. Исследователи ищут причины такого поведения и предлагают пути помощи [3; 6].

Интересно, как родители, воспитывающие детей раннего возраста с синдромом Дауна, смотрят на сложности в поведении ребенка и оценивают их. В ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» сотрудниками лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи летом 2022 года был проведен опрос родителей, воспитывающих детей с синдромом Дауна от 1 года до 4 лет. Опрос по интересующей теме, по нашим данным, был проведен впервые. Разработанная анкета была размещена на сайтах центров, оказывающих помощь детям с синдромом Дауна и их семьям. В данной статье анализируется лишь часть ответов родителей. Их просили, если они воспитывают не одного, а двух или больше детей, отвечать именно про малыша, у которого есть синдром Дауна.

Участие в опросе приняли 72 семьи из ближних и дальних регионов России, а также ближнего зарубежья (Казахстан). Респондентами, в основном, выступили мамы (99 %). Дети, родители которых участвовали в опросе, распределились по возрастам следующим образом:

дети, которым исполнился год – 15,3 %, два года – 37,5 %, три года – 36,1 %, четыре года – 11,1 %

Отвечая на общий вопрос, что родителей больше всего волнует в развитии ребенка, большинство из них сообщали о сложностях с речью («не говорит», обозначает слова звуком или слогом, типа «ма» – мама, «а-а» – собака); о трудностях в самообслуживании («не ест сам», «не просится на горшок»). Их волнует умственное развитие ребенка («плохая память») и слабая физическая активность («не ходит»). Есть более общие характеристики, в которых встречаются полярно разные мнения о развитии ребенка. Например, у ребенка совсем нет проблем («пока все в норме») – 3 из 72 (4,16 %), или есть значительное отставание («сильная задержка в развитии») – 5 (6,9 %). Сегодня, имея опыт сопровождения детей с синдромом Дауна в службе ранней помощи, многие специалисты могут подтвердить, что дети с одним генетическим статусом развиваются по-разному.

Только 3 матери (4,2 %) указали, что предметом их заботы и волнения является поведение ребенка: «Не управляемая, капризная, грубая» (о ребенке 3 лет); «...бросает игрушки и вещи с полки, с кровати» (2 года), «...не выполняет просьбы взрослого» (3 года).

Следующий вопрос непосредственно касался поведения ребенка: «Как Вы считаете, есть ли у ребенка поведенческие трудности?» Было предложено выбрать один из ответов или сформулировать свой. Анализ всех ответов показал, что меньшая часть опрошенных родителей не видят трудностей в поведении ребенка, о малыше говорят, как о тихом и спокойном – 11 (15,3 %). Другие - сообщают, что сложности в поведении были, но сейчас их нет – 3 (4,2 %).

Большая часть родителей 58 (80,5 %) признают, что у ребенка есть трудности в поведении. Разброс оценки этих трудностей велик: от того, что родители оценивают их как свойственные всем детям и не видят разницы в поведении своего ребенка и ребенка с типичным развитием, до того, что родители пишут о «ужасном поведении» ребенка.

По результатам анализа ответов родителей, справляются они с трудным поведением ребенка или нет, были выделены 3 группы:

1 группа: «Родитель справляется сам». Могут регулировать непонятное и сложное поведение ребенка 39 из 58 родителей. Они выбирают ответ: «Сложности бывают, но я справляюсь».

2 группа «Родитель справляется с помощью». Справляются с трудным поведением своего ребенка и указывают на свои ресурсы – 7 из 58 семей. «Сложности бывают, но мне помогают близкие, друзья и специалисты», такой ответ выбирают представители семей.

3 группа «Родитель не справляется». О том, что сложностей в поведении ребенка много, у родителя нет сил регулировать трудное поведение и сглаживать конфликтные ситуации, откровенно «не справляюсь» – признали 8 человек, из 72 опрошенных – это 11,1 %. Двое из этих родителей считают вопросы поведение ребенка приоритетными, по сравнению с вопросами развития ребенка. Отвечая на первый вопрос, что родителей волнует в поведении ребенка, они вошли в тройку тех, кто указал на большие сложности с поведением ребенка. Родители, вошедшие в 3 группу, воспитывали детей всех представленных возрастов (от 1 года до 4 лет). Эта часть родителей с детьми представляют собой группу особого внимания для специалистов службы ранней помощи.

В оставшихся 4 ответах родителей, признающих наличие трудностей поведения у их ребенка, нет информации о том, справляются они или нет с таким поведением ребенка.

Итак, опрос родителей, воспитывающих детей раннего возраста с синдромом Дауна, и получающих разную поддержку от центров сопровождения детей с ОВЗ и их семей показал:

- 80,5 % родителей признают, что у ребенка есть трудности в поведении. Большая часть из них, самостоятельно или с помощью, умеет регулировать поведение ребенка в сложных ситуациях и понимает его поведение.

- Часть родителей (11,1 % из всех опрошенных) признают, что они не справляются с трудным поведением ребенка. Вполне возможно, что сами дети в этих семьях имеют более глубокое отставание в развитии. Возможно, семья оказалась в сложной жизненной ситуации или у матери нет такого социального окружения, которое могло бы стать для нее значимым ресурсом. В чем причина беспомощности матери в таких ситуациях? Список предположений и вопросов должен расширяться и изучаться.

В ответ на вопрос, а в чем проявляются трудности поведения, все родители из этой группы указывают на сложности эмоционального контакта с ребенком («не хочет играть и общаться», «не видит, не слышит взрослого», «не реагирует на просьбы»). В таких случаях необходима углубленная работа специалистов с наблюдением, отслеживанием, анализом трудностей (диагностика общения матери и ребенка [1]) и с последующей работой с парой «мать-ребенок» по налаживанию взаимодействия между ними.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Айвазян, Е. Б. Исследование общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья: методический инструментарий / Е. Б. Айвазян, Т. П. Кудрина, Г. Ю. Одиноква, Е. В. Орлова, Ю. А. Разенкова [Электронный ресурс] // Альманах института коррекционной педагогики. – 2018. – №32. – С.17-33. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/> (Дата обращения: 25.10.2022).

2. Бакли, С. Развитие детей с синдромом Дауна / С. Бакли // Ребенок с синдромом Дауна. Первые годы: новое руководство для родителей; под. ред. Сьюзан Дж.Скаллерап; пер с англ. О.К. Васильевой, М.Л. Шихиревой. – М: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап». – 2009. – С. 191-223.

3. Одиноква, Г. Ю., Иванова, М. М. Трудности во взаимодействии матери и ребенка раннего и дошкольного возраста с синдромом Дауна и их преодоление / Г. Ю. Одиноква, М.М. Иванова [Электронный ресурс] <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/p1/> (Дата обращения 25.10.2022).

4. Разенкова, Ю. А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития / Ю. А. Разенкова. – М.: Карапуз. – 2011. – 144 с.

5. Уайт, П. Практические подходы к работе над поведением, которое сводит нас с ума / П. Уайт // Хрестоматия для родителей; 2-е изд. перераб. и доп.; сост. П. Л. Жиянова, Н. С. Грозная; пер. с англ. Н. С. Грозной. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап». -2008. – С. 253-264.

6. Фили, К. М. Преодоление отклоняющегося поведения у детей с синдромом Дауна / К. М.Фили, Э. А.Джоунз // Синдром Дауна ХХ1 век; пер. с англ. Н. С. Грозной. – 2010. – № 2(5). – С. 26-33.

## ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ЭПИЛЕПСИЕЙ

*Аннотация.* В статье представлен опыт проведения психолого-педагогической диагностики детей с эпилепсией, показаны её специфические особенности. Даны представления о формах эпилепсии детского возраста, о побочных эффектах антиэпилептических препаратов. Отмечены наиболее прогностически неблагоприятные формы эпилепсии, приводящие к энцефалопатиям. Также отмечены особые варианты когнитивных нарушений, имеющие место при заболевании эпилепсией у детей.

*Ключевые слова:* эпилепсия, психолого-педагогическая диагностика, нарушение высших психических функций, вторичные нарушения поведения и эмоций, энцефалопатия, когнитивная эпилептиформная дезинтеграция, антиэпилептические препараты.

А. Н. Орлова

## TAKING INTO ACCOUNT SPECIFIC FACTORS IN THE COURSE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF CHILDREN WITH EPILEPSY

*Abstract.* The article presents the experience of conducting psychological and pedagogical diagnostics of children with epilepsy. It is noted the need to take into account specific factors that help more successful counseling. Ideas about the forms of epilepsy in childhood, about the side effects of antiepileptic drugs are given. The most prognostically unfavorable forms of epilepsy leading to encephalopathies are noted. Also are noted special variants of cognitive impairment that occur with epilepsy of children.

*Keywords:* epilepsy, psychological and pedagogical diagnostics, violation of higher mental functions, secondary disorders of behavior and emotions, encephalopathy, cognitive epileptiform disintegration, antiepileptic drugs.

В настоящее время в педагогической практике специалисты отмечают рост числа детей с эпилепсией. Сложность этого заболевания, значительные когнитивные, психологические и социальные его последствия, недостаточность диагностической литературы обуславливают актуальность проблемы и потребность в информации об особенностях консультирования детей, страдающих эпилепсией.

Не секрет, что в настоящее время эпилепсия является одним из самых распространённых заболеваний в современном мире. В детской популяции эпилепсия встречается чаще, чем во взрослой – около 4 – 5% всего детского населения, причём наиболее высокие показатели заболеваемости отмечаются среди детей первых лет жизни, являясь у 70% пациентов одним из основных нарушений развития в педиатрической неврологической практике [1, с. 7]. Распространённость эпилепсии в Московской области 2,4; в Ленинградской области 3,0 на 1000 всего населения. В Республике Саха 5,5 на 1000 детского населения [2, с. 18].

«Эпилепсия (в переводе с латинского «схватывание») – это хроническое состояние

мозга, которое характеризуется устойчивой предрасположенностью вызывать эпилептические приступы и нейробиологическими, когнитивными, психологическими и социальными последствиями этого состояния. Определение эпилепсии требует возникновения хотя бы одного эпилептического приступа» [3, р. 475-482].

Несмотря на то, что эпилепсия у детей нередко расценивается как доброкачественное состояние с возможным исцелением к пубертатному возрасту, значительная часть случаев сопровождается серьёзными нарушениями высших психических функций [3, р. 475-482].

Проблема эффективной диагностики становится чрезвычайно актуальной. Информированность специалистов, знание специфики заболевания позволит выявить связь между дизонтогенетическими (признаками нарушенного развития) и энцефалопатическими (повреждение мозговых структур) расстройствами, вынести педагогическое заключение, отражающее причину и механизм нарушения развития [4, с. 6].

Построение психолого-педагогического обследования остаётся традиционным. Проведение беседы с родителями ребёнка (или лицами, их замещающими). Сбор анамнестических сведений; психолого-педагогическое обследование ребёнка; анализ результатов обследования; заключение об уровне психического развития; составление психолого-педагогических рекомендаций, и, в случае необходимости, составление индивидуальной коррекционной программы.

Особенность педагогического консультирования детей с эпилепсией является следствием специфики самого заболевания. При проведении психолого-педагогического обследования большое значение приобретает организация первичной беседы со взрослыми (родителями или лицами, их замещающими).

#### **Организация первичной беседы и сбор анамнестических сведений.**

Отметим некоторые сложности специфического характера при взаимодействии с родителями детей, страдающих эпилепсией.

Во-первых, при проведении беседы необходимо иметь чёткий план её построения с конкретно сформулированными вопросами, касающимися раннего развития ребёнка, дебюта и течения основного неврологического заболевания, проведения специфического лечения. В это время изучаются медицинские документы (заключения невролога-эпилептолога, результаты генетических исследований и прочее). На этом этапе проведения диагностики информированность специалистов о специфике заболевания, составления представлений о формах заболевания, при которых эпилепсия сама по себе является основной причиной психомоторного регресса у детей, является наиболее актуальным [3, р. 475-482].

Вторая проблема, с которой сталкивается дефектолог – это необходимость переориентации родителей с лечения ребёнка, на параллельное взаимодействие с другими специалистами - психологами и педагогами для обучения и развития ребенка.

Следующей особенностью беседы является тот факт, что все проблемы, связанные с различным отставанием в психическом развитии ребёнка, родители склонны связывать с основным заболеванием (эпилепсией). Иногда это не так.

#### **Сбор анамнестических сведений.**

**Стандартные сведения**, получаемые дефектологом в беседе с родителями: о протекании беременности и родов; о двигательном, эмоциональном, предречевом развитии; о формировании социальных навыков и первых предметных действий (и далее, следуя появлению возрастных новообразований: характера ведущей деятельности, совокупности умений и навыков т.д.).

**Специфические факторы**, которые необходимо учитывать при проведении

психолого-педагогического обследования.

Учёт времени начала заболевания. В эпилептологии нет единого мнения по поводу обязательной корреляции раннего дебюта эпилепсии и возникновения различных психических отклонений в развитии. По данным некоторых авторов дебют судорог на первом году жизни является плохим прогностическим фактором интеллектуального развития. Наилучшим прогнозом для интеллектуального развития является отсутствие судорог до пятилетнего возраста, когда мышление, в целом, сформировано [5, с. 112]. Мы придерживаемся мнения других авторов, обращающих внимание на то, что сохранность психических функций, скорее, связана с другими факторами.

Учёт формы эпилепсии. В заключении невролога-эпилептолога могут встречаться базовые термины, которые необходимо знать при проведении психолого-педагогического обследования (базовые термины – названия различных форм эпилепсии и степень их влияния на сохранность когнитивных функций, резистентность к лечению, когнитивная эпилептиформная дезинтеграция (КЭД), эпилептические энцефалопатии (ЭЭ), антиэпилептические препараты (АЭП) и другое.

Эпилепсия сама по себе может не вызывать серьезных интеллектуальных проблем. Всё зависит от: формы заболевания; количества неконтролируемых приступов; наличия основного поражения головного мозга; генетически детерминированного синдрома; отсутствия адекватного лечения АЭП.

В соответствии с классификацией эпилепсий Международной противоэпилептической Лиги (International League Against Epilepsy, ILAE) по этиологическому принципу различают следующие формы эпилепсии: структурные; генетические; инфекционные; метаболические; иммунные; неизвестные [6, с. 4].

К распространённым формам эпилепсии в детском возрасте относятся:

- идиопатическая (генетическая) фокальная эпилепсия детского возраста;
- фокальная (структурная) височная эпилепсия;
- фокальная лобная эпилепсия;
- синдром Веста (синдром инфантильных спазмов);
- синдром Леннокса-Гасто и др. [1, с. 13].

Какие сведения может предположительно получить дефектолог, увидев в заключении, например, такие формы эпилепсии, как височная и лобная?

Учитывая, что филогенетически наиболее молодые отделы мозга – лобные доли – являются особо ранимыми, мы можем предполагать о нарушении или задержке: интеллектуального развития; эмоционального развития; личностного развития; нарушении формирования навыка опрятности (контроле тазовых функций); понимания речи; формирования активной речи.

Учитывая, что практически все формы эпилепсии сопровождаются различной степени выраженности церебрастеническим синдромом, мы можем ожидать на коррекционных занятиях: быстрое истощение ЦНС; дефицитарность внимания; нарушение поведения (агрессию, беспокойство, раздражительность и др.) [1, с.28; 7, с. 13; 8, с. 203-204; 9, с. 125].

Для уточнения заключения об уровне психического развития детей стоит опираться на данные исследований различных когнитивных нарушений при эпилепсии. Согласно данным исследований 2006–2022 гг., снижение интеллекта у детей больных эпилепсией распределяется следующим образом:

- симптоматические эпилепсии – 62,1%;
- криптогенные эпилепсии – 32,8%;

– идиопатические эпилепсии – 5,1% [7, с. 13].

В то же время надо помнить, что наиболее прогностически неблагоприятны те формы эпилепсии, которые обладают: выраженной эпилептиформной активностью; частыми и тяжелыми приступами; резистентны (устойчивы) к лечению АЭП.

В коррекционной работе это наиболее трудные варианты, помощь сводится, как правило, к поддержанию уже имеющихся навыков и умений. Такие состояния, не позволяющие мозгу развиваться правильно и в срок, вызывающие серьезные нарушения высших психических функций, приводят к состояниям тяжелых энцефалопатий.

Энцефалопатия – когнитивное нарушение (может быть от легкой задержки психического развития до стойкой когнитивной недостаточности). Эпилептические энцефалопатии (ЭЭ) относят к категории разрушительных форм эпилепсии у детей, при которых наблюдаются: различные виды эпилептических приступов; выраженная эпилептиформная активность на ЭЭГ – приводящие к задержке или регрессу психоречевого, а в некоторых случаях, и моторного развития [7, с. 16].

Среди коморбидных состояний нередко встречаются: расстройства аутистического спектра; синдром дефицита внимания и гиперактивности; нарушения речи [5, с. 110; 7, с. 374; 8, с. 185-196].

Для выделения ещё одного, особого варианта эпилептических расстройств в глоссарий был введён термин «когнитивная эпилептиформная дезинтеграция» (КЭД). Когнитивная эпилептиформная дезинтеграция – симптомокомплекс приобретённых нарушений высших психических функций у детей, ассоциированных с выраженной эпилептиформной активностью на ЭЭГ при отсутствии у них эпилептических приступов [7, с. 17-18]. Здесь также возможен целый спектр нарушений – от задержки психического развития до выраженной когнитивной недостаточности.

Учёт побочных эффектов АЭП. Известно, что практически все АЭП могут оказывать влияние на когнитивные функции, аффективную сферу и поведение больных, однако это влияние может быть, как позитивным, так и негативным. Наибольшей нейротоксичностью обладают, так называемые, «старые» АЭП – барбитураты. Низкая цена и эффективность в лечении некоторых форм эпилепсии все ещё сохраняют их присутствие на рынке.

Но и препараты «нового» поколения – габапентин, зонисамид, клобазам, топирамат и др. – вызывают агрессию, беспокойство, раздражительность. Различные поведенческие нарушения возможны при применении препаратов - леветирацетама, карбамазепина, этосуксимида. Ухудшение когнитивных функций возникает при длительном применении фенобарбитала, карбамазепина, вальпроевой кислоты, топирамата [10, с. 79].

Есть сообщения о том, что длительный прием препаратов вальпроевой кислоты может привести к развитию обратимого паркинсонизма, глухоты и когнитивных нарушений [1, с. 13].

При консультировании детей необходимо учитывать количество препаратов и их возможное токсическое воздействие на ЦНС.

В заключение хочется отметить, что знание особенности эпилепсии, её влияния на психическое развитие детей будет способствовать успешной психолого-педагогической диагностике, поможет определить пути и методы коррекционной работы и сделает возможным учебный и социальный прогноз.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Петрухин, А. С. Эпилепсия: частота в популяции и факторы риска её развития. В

книге: Эпилептология детского возраста. Руководство для врачей. – Москва: Медицина, 2000.

2. Пылаева О. А., Воронкова К. В., Петрухин А. С., Холин А. А. Эпилепсия излечима!: рекомендации для больных и близких. – Литтерра, 2010.

3. Fisher R. S. ILAE Official Report: A practical clinical definition of epilepsy // *Epilepsia*. Blackwell Publishing inc., 2014. Vol 55, No4.

4. Батышева Т. Т. Дифференциальная диагностика речевых нарушений у дошкольников. Методические рекомендации. – Москва, 2017.

5. Туберозный склероз: Диагностика и лечение / Под ред. Дорофеевой М.Ю. – Москва: АДАРЕ, 2018.

6. Мухин К.Ю., Пылаева О.А., Бобылева М.Ю., Какаулина В.С. Проект международной классификации эпилептических синдромов 2021 г. с обсуждением. – Москва, 2022.

7. Мухин К. Ю., Петрухин А. С., Холин А. А. Эпилептические энцефалопатии и схожие синдромы у детей. – Москва, 2011.

8. Малинина Е. В. Непсихотические психические расстройства при эпилепсии в детском возрасте. Диссертация на соискание звания доктора медицинских наук. – Москва, 2006.

9. Гогберашвили Т. Ю. Синдромы нарушения ВПФ у детей с парциальными формами эпилепсии. Диссертация на соискание звания кандидата психологических наук. – Москва, 2009.

10. Пылаева О. А., Мухин К. Ю., Петрухин А. С. Побочные эффекты антиэпилептической терапии. – Москва: Гранат, 2016.

**УДК 373.2**

*Н. А. Осипова*  
*Научный руководитель – В. С. Васильева*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В статье представлен анализ современных теоретических исследований по проблеме развития связной речи, раскрыта сущность понятия «связная речь», функции и формы связной речи, дано определение таких характеристик связного высказывания, как связность, последовательность и логико-смысловая организация высказывания, дана характеристика основных видов монологической речи: описание, повествование и элементарные рассуждения.

*Ключевые слова:* диалог, монолог, «диалогическое единство», текст.

*N. A. Osipova*  
*Scientific supervisor – V. S. Vasilyeva*

## **THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN**



*Abstract.* The article presents an analysis of modern theoretical research on the development of coherent speech, reveals the essence of the concept of "coherent speech", the functions and forms of coherent speech, defines such characteristics of a coherent utterance as coherence, consistency and logical-semantic organization of utterance, characterizes the main types of monological speech: description, narration and elementary reasoning.

*Keywords:* dialogue, monologue, «dialogical unity», text.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет целевые ориентиры – социальные и психологические характеристики личности ребенка на этапе завершения дошкольного образования, среди которых речь занимает одно из центральных мест, как самостоятельно формируемая функция.

Речь – это важнейшая функция, которая способствует развитию личности человека. Овладение ребенком речью становится важным этапом развития интеллектуальной, коммуникативной и эмоциональной сфер.

В старшем дошкольном возрасте речь становится главным инструментом общения. У детей формируется солидный словарный запас (до 3000 слов), позволяющий им излагать свои мысли в связных и понятных фразах, которые представляют не только простые, но и сложноподчиненные предложения.

В. В. Коноваленко отмечает, что уже в старшем дошкольном возрасте дети с нормой достигают высокого уровня развития связной речи, а именно: ребенок может связно описать события своей жизни, события, изображенные на картинках, с может составить описательный или сюжетный рассказ на предложенную тему, способен запомнить и воспроизвести небольшой по объему рассказ, умеет ответить на поставленный вопрос, активно участвует в разговоре, способен отстаивать свое мнение [1, с. 10].

Одновременно с обогащением словаря ребенок интенсивно овладевает грамматическим строем речи. В старшем дошкольном возрасте ребенок уже может произвести простейшие формы звукового анализа и синтеза, узнавать в слове звук, подбирать слово с заданным звуком. Еще один показатель успешного речевого развития ребенка является овладение связной монологической речью.

Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы. Научно-обоснованное определение связной речи, наиболее полно отражающее сущность этого понятия, дано в работах В. В. Виноградова [2], Т. Г. Винокура [3], В. П. Глухова [4], Т. А. Ладыженской [5], А. В. Текучева [6], Н. Ю. Шведовой [7] и др.

По мнению проф. А. В. Текучева, под связной речью в широком смысле слова следует понимать любое речевое высказывание, составные языковые компоненты которого (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и «каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи» [6, с. 462]

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает установить контакт с другими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе – все это является решающим условием для развития полноценной личности.

Коммуникативная функция связной речи осуществляется в двух основных формах диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности и отличается по своей коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе.

Диалогическая (диалог) – первичная по происхождению форма речи. А. Р. Лурия подчеркивает, что имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребностям непосредственного живого общения [8, с. 146].

Диалог как форма речи состоит из реплик (отдельных высказываний), из цепи последовательных речевых реакций, которые осуществляются в виде чередующихся реплик-высказываний: обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников речевого общения.

В диалоге, наряду с собственно языковыми средствами звучащей речи, большую роль играют и невербальные компоненты – жест, мимика, а также средства интонационной выразительности.

В лингвистических исследованиях Н. Ю. Шведовой [7, с. 69] и др. единицей диалога принято считать тематически объединенную цепь реплик, характеризующихся семантической, структурной и смысловой законченностью – так называемое «диалогическое единство».

Таким образом, диалог – это интегративный фрагмент совокупного диалогического дискурса, выступающий в качестве результата речевого взаимодействия двух и более участников на определенную тему, которые обладают определенной общностью знаний о мире и конвенций общения, объединены определенной коммуникативной ситуацией и связаны единством места и времени. По определению лингвистов А. Г. Зикеева, И. А. Зимней и др., монологическая речь (монолог) – это связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. Большинство исследователей указывает на такие свойства монологической речи, как односторонний ее характер, произвольность, развернутость, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченность употребления неязыковых средств передачи информации [9, с. 124].

В качестве отличительных признаков этой формы общения Л. П. Якубинский выделяет связанность компонентов, обусловленную длительностью говорения, «построенность» речевого ряда; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реплику партнера; наличие заданности предмета речи, предварительное обдумывание [10, с. 79].

В специфике монолога Л. С. Выготский особо подчеркивает его сознательность и намеренность [11].

В монологической речи, отмечает Л. В. Щерба используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие, а также разнообразные синтаксические средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удержание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, использование всех видов контроля за процессом речевой деятельности (текущего, последующего, упреждающего) с опорой, как на слуховое, так и на зрительное восприятие (составление рассказа по наглядному материалу) [12, с. 224].

В работах Ф. А. Сохина подчеркивается, что построение связного высказывания должно быть произвольным, преднамеренным, спланированным. А главным в произвольности и осознанности построения высказывания выступает способность отбора языковых средств,

наиболее точно соответствующих выражаемому в речи содержанию и условиям общения [13, с. 54]

К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (прежде всего, описания и повествования) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация высказывания в полном соответствии с его темой и коммуникативной задачей. Связность речи является одной из основных предпосылок коммуникации.

Другая важнейшая характеристика развернутого высказывания – последовательность изложения. Наиболее распространенный тип последовательности изложения – последовательность сложных соподчиненных отношений – временных, пространственных, причинно-следственных, качественных.

Такие нарушения последовательности изложения, как пропуск, перестановка членов последовательности; смешение разных рядов последовательности, негативно отражаются на связности речи.

Соблюдение связности и последовательности монолога-сообщения во многом определялся его логико-смысловой организацией. Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя подчеркивают, что логико-смысловая организация высказывания на уровне текста представляет собой сложное единство: она включает предметно-смысловую и логическую организацию.

Адекватное отражение предметов реальной действительности, их связей и отношений выявляется в предметно-смысловой организации высказывания; отражение же хода изложения самой мысли проявляется в его логической организации.

Овладение навыками логико-смысловой организации высказывания способствует четкому, спланированному изложению мысли, т.е. произвольному и осознанному осуществлению речевой деятельности.

В современной лингвистической и психолингвистической литературе для характеристики связной описательно-повествовательной речи используется категория текст.

Профессор лингвистики О. С. Ахманова определяет текст, как макроединицу языка. Текст представляет собой сочетание нескольких предложений, в относительно-развернутом виде раскрывающем предмет речи (тему сообщения). К основным отличительным признакам текста относятся: соблюдение смысловой и грамматической связи между фрагментами речевого сообщения (абзацами и семантико-синтаксическими единицами), логическая последовательность отображения основных свойств предмета речи, логико-смысловая организация сообщения [14, с. 236].

По определению Н. И. Жинкина и Н. Г. Зимней текст представляет собой передаваемое средствами языка развернутое речевое сообщение. С его помощью предмет речи (явление, событие) отображается в речевой деятельности в наиболее полном и законченном виде.

К основным признакам текста, осмысление которых важно для разработки методики развития связной речи, Н. С. Валгина относит: тематическое, смысловое и структурное единство, композиционное построение и грамматическая связность. Эти свойства текста прежде всего определяют такую его важнейшую характеристику как цельность речевого сообщения [15, с. 279].

К основным видам монологической речи относятся описание, повествование и элементарные рассуждения.

Сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности, называется описанием. Оно представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета или явления, отображение их основных свойств или качеств, данных «в статическом состоянии».

Сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности, называется повествованием. В повествовании сообщается о каком-либо событии, которое развивается во времени, содержит «динамику».

Особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений), называется рассуждением.

В исследованиях В. С. Васильевой подчеркивается необходимость своевременного развития связной речи в дошкольном возрасте исходя из чего возрастает актуальность анализа проблем, связанных с исследованием связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в современных исследованиях [16, 17].

Таким образом, связная речь – это не только последовательность слов и предложений, но и последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. От уровня сформированности связной речи зависит обучаемость и успеваемость ребенка в школе, его адаптация и социализация в коллективе.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М. : УРСС : Едиториал УРСС. – 2004. – 571 с. (в пер.)
2. Валгина, Н. С. Современный русский язык: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по филологическим направлениям и специальностям / Н. С. Валгина. – М.: Логос.– 2002. – 528 с.
3. Васильева, В. С. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: учебно-методическое пособие / В. С. Васильева, О. А. Коваленко. – Челябинск: Издательство ЮУрГГПУ. – 2022. – 72 с.
4. Васильева, В. С. Работа в группах комбинированной направленности с детьми с тяжелыми нарушениями речи: учебно-методическое пособие / В. С. Васильева, Л. М. Исрафилова, И. Ю. Федорова. – Челябинск: Изд-во Южно-урал. гос. гуман.-пед. ун-та. – 2020. – 95 с.
5. Виноградов, В. В. Русский язык: грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – 3-е изд., испр. – М. : Высшая школа. – 1972. – 783 с. (В пер.)
6. Винокур, Т. Г. Говорящий и слушающий : варианты речевого поведения / Т. Г. Винокур; вступ. ст. Л. П. Крысина. – 3-е изд. – М.: URSS. – 2007. – 171 с.
7. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций: из неопублик. трудов / Л.С. Выготский. – Академия педагогических наук РСФСР, Ин-т психологии. – М.: Из-во АПН. – 1960. – 500 с.
8. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Аркти. – 2004. – 166 с.
9. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Изд-во Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «Модек», 2001. – 432 с.
10. Исследования по развитию связной речи учащихся: Сборник статей / Под ред. Т. А. Ладыженской; Научно-исследовательский институт содержания и методов обучения Академии педагогических наук СССР. – М. : Педагогика, 1974. – 168 с.
11. Коноваленко, В. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР : Некоторые методы и приемы : метод. пособие для логопедов и воспитателей / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Изд-во ГНОМ и

Д. – 2002. – 46 с.

12. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – 2. изд. – М. : Изд-во Московского университета. – 1998. – 335 с.

13. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников : учеб.-метод. пособие / Ф. А. Сохин ; Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. – 2-е изд. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК. – 2005. – 223 с.

14. Текучев, Т.В. Методика русского языка в средней школе / Т.В. Текучев. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение. – 1980. – 414 с.

15. Шведова, Н. Ю. К изучению русской диалогической речи / Н.Ю. Шведова. // Вопросы языкознания, 1995. – № 2. – С. 67–83.

16. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба // сборник работ; ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич; АН СССР. Отделение литературы и языка. Комиссия по истории филологических наук. – Л. : Наука, Ленинградское отделение. – 1974. – С. 413–418.

17. Якубинский, Л. П. Язык и его функционирование : избр. работы / Л. П. Якубинский; Отв. ред. А. А. Леонтьев; АН СССР. Отделение литературы и языка. Комиссия по истории филологических наук. – М. : Наука, 1986. – 230 с.

**УДК 376.3**

*А. В. Павлова, Т. Ю. Корниенко, Ю. А. Разенкова*

### **ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ: ИТОГИ ВСЕРОССИЙСКОГО ОПРОСА**

*Аннотация.* В статье представлен анализ материалов Всероссийского опроса среди 1182 родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, проведенного в 2021 году ФГБНУ ИКП РАО. Зафиксированы факты несоответствия условий обучения тем особым образовательным потребностям, которые возникают у ребенка с нарушением зрения в связи со спецификой его ограничений. Статья иллюстрирует возможности дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) как ресурса для семьи в решении ею трудностей, связанных с воспитанием и обучением дошкольника с нарушением зрения.

*Ключевые слова:* дошкольник с нарушением зрения, опрос семей с нарушением зрения, образование ребенка с нарушением зрения, инклюзивное образование.

*A. V. Pavlova, T. Yu. Kornienko, Yu. A. Razenkova*

### **EDUCATIONAL ROUTES OF A PRESCHOOL CHILD WITH VISUAL IMPAIRMENT. RESULTS OF THE ALL-RUSSIAN SURVEY**

*Abstract.* The article presents an analysis of the materials of the All-Russian survey among 1182 parents raising children of preschool age with visual impairments, conducted in 2021 by the Federal State Budgetary Scientific Institution ICP. Some facts related to the educational status of a

blind or visually impaired child have been recorded. The article illustrates the possibilities of the preschool educational institution as a resource for the family in solving the difficulties associated with the upbringing and education of a preschooler with visual impairment.

*Keywords:* preschooler with visual impairment, family survey of a child with visual impairment, education of a child with visual impairment inclusive education.

Особенности психического развития слепых и слабовидящих дошкольников предъявляют значительные требования к процессу их обучения. Условия воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями развития описаны во ФГОС ДО и конкретизированы для детей, имеющих нарушения зрения, в ПрАООП ДО слепых и ПрАООП слабовидящих детей [6; 7]. Эти группы детей имеют свои образовательные потребности, содержание которых является предметом научного исследования [1, 2, 3, 4, 8]. На данный момент особые образовательные потребности слепых и слабовидящих детей описаны для всех возрастных периодов – для младенческого и раннего возраста (Кудрина Т. П., 2022), для дошкольного возраста (Фомичева Л.В., 2018), для школьного возраста (Денискина В. З., 2012).

Условия воспитания и обучения детей с нарушениями зрения в дошкольной организации вне зависимости от формы обучения должны соответствовать особым образовательным потребностям ребенка. Их содержание описано и систематизировано в монографии Л.В. Фомичевой, одной из основных образовательных потребностей описывается «сопровождение специалистами в области коррекции развития...» [8, с. 23].

Особое внимание современного научного сообщества направлено на вопросы организации инклюзии дошкольника с нарушениями зрения в общий образовательный поток. Образовательное учреждение, на базе которого организуется инклюзивное образование, должно соответствовать не только общеобразовательным стандартам, но и «отвечать задачам коррекционно-компенсаторной работы, направленной на преодоление трудностей социальной адаптации детей с проблемами развития» [3, с. 5-6].

Практика обучения и воспитания дошкольников с нарушениями зрения постепенно внедряет новые формы организации образования, на этом пути неизбежны трудности, как для специалистов, так и для детей и их родителей. Эти проблемы должны стать объектом изучения и глубокого анализа.

В 4 квартале 2021 года в ФГБНУ «ИКП РАО» был проведен онлайн опрос родителей, воспитывающих дошкольников с нарушениями зрения. Целью опроса было выявление и описание условий, в которых дети получают образование, трудностей семей в воспитании и обучении детей с нарушением зрения, а также ресурсов и способов их решения.

Опрос содержал порядка 50 вопросов, составивших четыре содержательных блока:

- демографические характеристики, состояние здоровья и образовательный статус ребенка;
- организация коррекционно-развивающего и образовательного процесса ребенка;
- возможности и ресурсы семьи по обучению и развитию ребенка;
- проблемы и трудности, с которыми сталкивается семья, и пути их решения.

В исследовании приняло участие 1182 семьи, воспитывающие детей раннего и дошкольного возраста с нарушением зрения: слепых, слабовидящих детей и детей с функциональными нарушениями зрения, такими как амблиопия, косоглазие и прочее, прошедших психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК). У 214 детей оформлена инвалидность.

В качестве объективного критерия в определении степени выраженности нарушения

зрения в ответах респондентов мы использовали 2 факта:

1. Прохождение ребенком психолого-педагогической и медико-социальной комиссии (ПМПК), в результате чего были выявлены особые образовательные потребности ребенка и присвоен статус «ребенок с ОВЗ».

2. Установление инвалидности ребенка в ходе прохождения им медико-социальной экспертизы.

При этом факт установления инвалидности косвенно обозначает большую выраженность нарушения зрения, т.к. инвалидность получает ребенок с глубокими нарушениями зрения [5].

Поэтому мы выделяем в нашей выборке две группы сравнения: группа детей с инвалидностью и группа детей с нарушениями зрения, инвалидность которым не оформлена.

Также необходимо отметить, что, поскольку данное исследование проводилось при содействии Министерства просвещения Российской Федерации, данная выборка отражает лишь ту часть семей, которая предпринимает различные шаги по обучению и развитию своих детей с нарушениями зрения, и не охватывает семьи, не использующие подобные услуги по разным причинам.

Для того чтобы уравнивать инфраструктурные возможности, мы анализировали ответы только горожан, для которых услуги специалистов представлены более широко и вариативно, чем для жителей сельской местности.

Для количественной обработки данных использовался метод частотного анализа и метод статистической обработки данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Результаты опроса:

В основном дети организованы в ДОО или в группах ДОО коррекционной направленности (таблица №1).

Таблица № 1 – Посещение ребенком дошкольной образовательной организации

Группа кратковременного пребывания, детский сад или ясли	Инвалидность		Общий итог
	оформлена	не оформлена	
Посещает специализированную группу в ДОО	67,2%	83,6%	79,8%
Посещает общеобразовательную группу или прикреплен к ней	24,7%	14,7%	16,3%
Не посещает образовательную организацию, находится под присмотром мамы (основного близкого взрослого)	5,1%	1,4%	1,6%
Посещает группу кратковременного пребывания или прикреплен к ней	3,0%	0,5%	1,0%

Как показывают данные таблицы, доля детей, включенных в общий образовательный поток – 16,3 %. При этом в инклюзивном образовании дети находятся вне зависимости от тяжести нарушения зрительных функций (дети–инвалиды посещают общую группу достоверно чаще, чем дети не инвалиды,  $\varphi=3,385$ ,  $p\leq 0,01$ ). Вероятно, это определяется не возможностями его обучения по общим образовательным программам, а другими причинами, например, ресурсами местной образовательной инфраструктуры. О получении несоответствующего их нозологии образования свидетельствует следующий факт: 13 % детей из нашей выборке получают образование не по ПрАООП ДО слепого или слабовидящего

ребенка, а по программам для детей с ЗПР или нарушениями речи, обучаясь ДОО или группах коррекционной направленности, но другого профиля.

Таблица № 2 – Организация обучения ребенка в ДОО

Режим посещения образовательной организации	Инвалидность ребенка		Различия
	оформлена	не оформлена	
Цельный день, 5 дней в неделю в детском саду, вечером забираем домой	81,9%	96,3%	значимы, $p \leq 0,01$
Неполный день, 5 дней в неделю в детском саду, вечером забираем домой	9,0%	2,5%	значимы, $p \leq 0,01$
Неполный день несколько раз в неделю	6,9%	0,5%	значимы, $p \leq 0,01$
Обучается на дому (педагоги образовательного учреждения приходят на дом)	1,1%	0,2%	значимы, $p \leq 0,01$
5-дневная неделя с круглосуточным пребыванием (система интерната)	0,5%	0,0%	не значимы
Не посещает детский сад, но прикреплен к нему	0,5%	0,4%	не значимы

Данные таблицы № 2 показывают, что почти все дети в той или иной степени посещают образовательные организации. В 93,6% случаев это стандартное 5-ти дневное посещение ДОО в режиме полного дня. Однако у детей с инвалидностью доля тех, кто посещает детский сад на неполный день или не полную неделю, достоверно выше, чем у детей без инвалидности ( $\varphi=6,54$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Родители детей-инвалидов значительно чаще привлекают дополнительных специалистов к обучению ребенка с тяжелым нарушением зрения, как на базе ППМС-центров, так и частным образом (см. таблицы №№ 3 и 4). Для родителей детей с нарушением зрения, но без оформленной инвалидности, именно ДОО является ресурсом в обучении и воспитании своего ребенка.

Таблица № 3 – Посещение детьми ППМС-центров

Посещение ППМС центров	Инвалидность ребенку		Различия
	оформлена	не оформлена	
Нет	55,0%	86,5%	значимы, $p \leq 0,01$
Сейчас нет, но обращались ранее	22,8%	5,5%	значимы, $p \leq 0,01$
Да	22,3%	7,9%	значимы, $p \leq 0,01$

Опрос показал, что 45% детей респондентов посещают различные занятия вне образовательных и коррекционных учреждений (см. таблицу № 4).

Таблица № 4. Занятия вне образовательных и коррекционных учреждений

Какие занятия дополнительно посещает ребенок	Инвалидность ребенку		Различия
	оформлена	не оформлена	
Занятия, направленные на физическое развитие (такие как: адаптивная физическая культура, посещение бассейна, занятия по сенсорной интеграции, массаж, лечебная физкультура)	39,1%	52,0%	значимы, $p \leq 0,01$



## Окончание таблицы 4

Занятия творческой, художественной направленности (например: рисование, лепка, театральная студия)	21,7%	19,9%	не значимы
Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с частным специалистом - психологом, логопедом, дефектологом, педагогом	21,7%	9,5%	значимы, $p \leq 0,01$
Общеразвивающие групповые занятия (обучение чтению, счету, интеллектуальное развитие, школа раннего развития)	15,2%	15,7%	не значимы
Групповые занятия, направленные на развитие игры, социализацию ребенка и общение со сверстниками	2,2%	2,5%	не значимы

Наиболее часто дети с нарушением зрения посещают занятия, направленные на физическое развитие (45,4 %), при этом доля детей с инвалидностью, достоверно ниже, чем детей без инвалидности ( $\varphi=3,39$ ,  $p \leq 0,01$ ). Занятия художественной направленности посещают 20,2% детей, в этой группе нет различий между детьми с инвалидностью и без таковой. Достоверные различия ( $\varphi=4,47$ ,  $p \leq 0,01$ ) наблюдаются между долей детей с инвалидностью и без нее в посещении ими занятий с частным специалистом коррекционного профиля: чаще это наблюдается в группе детей с инвалидностью.

Таким образом, у семей с детьми-инвалидами более выражена потребность в дополнительной коррекционной помощи в развитии своего ребенка, которую ДОО удовлетворить не всегда имеет возможности.

Таблица № 5 – Присутствие родителей на занятиях ребенка с психологом, дефектологом, педагогом

Присутствие родителей на занятиях	Родители		Различия
	Ребенка-инвалида	Ребенка без инвалидности	
Не присутствуем, все занятия проходят в детском саду	28%	25%	Не значимы
Иногда присутствую, иногда нет	24%	13%	значимы, $p \leq 0,01$
Нет, я не считаю это необходимым и правильным	17%	31%	значимы, $p \leq 0,01$
Присутствовал(а) несколько раз на открытом уроке	14%	17%	Не значимы
Чаще присутствую и участвую в занятиях	13%	6%	
Чаще не присутствую, занимаюсь своими делами	6%	8%	

Данные таблицы №5 показывают, что большинство родителей не присутствует на занятиях ребенка с психологом, дефектологом или педагогом. В 26% случаев причиной этому являются ограничения, вводимые образовательным учреждением, но в 28% случаев родители сами не считают это необходимым, передавая ответственность за результат работы профессионалам. Присутствовали хотя бы один раз или делают это периодически 46% родителей.

Сравнивая показатели в группах родителей детей с инвалидностью и без нее, можно

заметить, что первые значимо чаще ( $\varphi=4,47$ ,  $p\leq 0,01$ ) присутствуют на занятиях (57%), чем родители детей без инвалидности (44%). Также среди родителей детей с инвалидностью почти в 2 раза ниже доля тех, кто не считает необходимым посещать занятия ребенка. Это может свидетельствовать о большей включенности родителей ребенка-инвалида в его обучение и развитие.

В ходе опроса мы спрашивали родителей, о том, какой возрастной период ребенка был для них самым тяжелым, что было причиной их переживаний в это время (см. таблицу 6).

Таблица № 6. Трудности и тревоги родителей: ранги по частоте ответов

Категория переживаний	Частота ответов
Проблемы ребенка со здоровьем: постановка диагноза, операции, лечение	28%
Переживания по поводу нарушения зрения ребенка	21%
Трудности в поведении, связанные с привыканием к очкам	12%
Трудности ребенка при адаптации в детском саду	11%
Не имели информации о заболевании, о путях коррекции	11%
Проблемы в развитии ребенка (речевое, двигательное развитие)	10%
Поведенческие проблемы ребенка: капризы, истерики,	7%

Родители переживали трудные периоды в обучении и воспитания своего дошкольника с нарушением зрения. Самым тяжелым признавался ими ранний период, момент диагностики заболевания, проведение операций и других медицинских вмешательств, госпитализация. Вместе с тем, 21% родителей отмечает собственные переживания, связанные с принятием неизбежности полной или частичной потери зрения их ребенком.

На вопрос, кто является основным помощником при возникновении проблем или трудностей, 71% родителей указали супругов и близких родственников. 13% родителей вынуждены справляться преимущественно самостоятельно.

Но, тем не менее, лишь 3% родителей действительно могут рассчитывать только на себя. У остальных есть еще иные каналы поддержки, к которым они прибегают (таблица № 7).

Таблица № 7 – Источники помощи и поддержки родителю в трудных ситуациях

Кто оказывает помощь	Родители		Общий итог
	детей-инвалидов	детей без инвалидности	
Другие родственники	27%	33%	32%
Супруг (супруга)	26%	29%	28%
Специалисты образовательной организации	13%	15%	15%
Друзья, подруги	12%	12%	12%
Родители других детей с ОВЗ	9%	4%	5%
Психолог, психотерапевт	9%	4%	5%
Специалисты психолого-педагогического, медико-социального центра	6%	2%	3%

В 23 % случаев родители отмечали, что именно специалисты психолого-педагогического профиля и ДОО оказывают существенную помощь: «Нам помогает детский сад. Вся необходимая реабилитация есть в саду. Помогает работа с ребёнком в садике,

специалисты уделяют внимание», «Все вопросы решаем в садике», «Мы справляется, потому что нам помогает специализированный сад и лечение в реабилитационных центрах».

Вместе с тем, часть родителей ощущает дефицит такой специализированной поддержки: «Из-за отсутствия образовательных учреждений коррекционного типа по зрению в нашем городе, ребёнка придется увозить в другой город для получения образования», «Низкий уровень знаний у наших специалистов в нашей области», «В нашем городе нет специалистов и никто не знает [шрифт] Брайля», «В городе Р. нет хороших специалистов по нашему диагнозу, и приходится часто посещать Москву». «[Ощущаем трудности] Из-за отсутствия образовательных учреждений коррекционного типа по зрению в нашем городе».

Итак, опрос показал, что значительное количество детей с нарушениями зрения, включено в общий образовательный поток, причем факт инклюзии ребенка не всегда определяется его реальными возможностями. При этом, если ребенок с нарушением зрения получает обучение по программам коррекционной направленности, то в некоторых случаях эта направленность другого профиля, а именно – для детей с ЗПР и речевыми нарушениями.

Информация, полученная в процессе опроса не является достаточной для определения объема проблемы, однако позволяет зафиксировать тенденцию: часть детей с нарушениями зрения не получают надлежащего образования, т.к. включаются в инклюзивную практику стихийно, без учета возможностей и особых образовательных потребностей.

Если ребенок с нарушениями зрения посещает ДОО, то именно образовательная организация становится основным ресурсом его развития. При этом родители детей-инвалидов в меньшей степени ориентированы на образовательную организацию, они чаще оставляют ребенка дома, используют варианты кратковременного посещения, а также ориентируются на получение специализированной помощи вне стен ДОО.

Родители детей-инвалидов проявляют большую включенность в реабилитационный процесс своего дошкольника, чем родители детей, не оформлявших инвалидность, при этом они более активны в реабилитации, присутствуют на занятиях и имеют возможность обучения или самообучения.

Родители испытывают трудности в связи с воспитанием ребенка с нарушениями зрения. Круг близких людей является основным источником поддержки родителей. Однако в ряде случаев для родителей ресурсом становятся специалисты ДОО. Часть родителей именно в стенах образовательной организации имеют возможность получать информацию о нарушении, решать проблемы, связанные с поведением, адаптацией и социализацией ребенка.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями / В. З. Денискина // Дефектология. – 2012. – № 5. – С. 3-12.

2. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения / В. З. Денискина // Дефектология. – 2012. – № 6. – С. 17-24.

3. Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарный педагогический университет, 2017. – 254 с.

4. Кудрина Т. П. Особые образовательные потребности слепых детей первых лет жизни: от понимания механизма нарушения психического развития к конкретизации

содержания психолого-педагогической работы / Т.П. Кудрина // Дефектология. – 2022. – №. 3. – С. 3-11.

5. Приказ Минтруда России от 27.08.2019 N 585н (ред. от 06.10.2021) [Электронный ресурс]: «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы» (Зарегистрировано в Минюсте России 18.11.2019 N 56528). – Режим доступа: <https://base.garant.ru/73021006/> (дата обращения: 15.11.2022).

6. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования слепых детей. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/2ac7fa3bb639119594652395f6e6b687.pdf>

7. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования слабовидящих детей. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/8805fb781bd84c7ac764ee6184a2dfae.pdf>

8. Фомичева, Л. В. Образование дошкольников с нарушением зрения: научные и прикладные аспекты: монография / Л. В. Фомичева. – СПб., 2018. – 220 с.

**УДК 378 (045)**

*Л. А. Паниковская, Е. В. Цымбал*

### **СОЗДАНИЕ ОПТИМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОГО ПЕРЕХОДА ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ В ШКОЛЬНОЕ ЗВЕНО**

*Аннотация.* В статье представлен опыт работы по созданию условий для успешного перехода дошкольников с заиканием в школьное звено. Обозначены возможные трудности психологического характера у заикающихся детей при поступлении в школу.

*Ключевые слова:* дети с ограниченными возможностями здоровья (заиканием), инклюзия.

*L. A. Panikovskaya, E. V. Tsymbal*

### **CREATING OPTIMAL CONDITIONS FOR THE SUCCESSFUL TRANSITION OF PRESCHOOLERS WITH STUTTERING TO THE SCHOOL LINK**

*Abstract.* The article presents the experience of creating conditions for the successful transition of preschoolers with stuttering to the school link. The possible psychological difficulties of stuttering children when entering school are indicated.

*Keywords:* children with disabilities (stuttering), inclusion.

В настоящее время сложно переоценить значение инклюзивного образования в сфере развития современной образовательной системы. Термин «инклюзия» с английского переводится как «включенность». «Включенность» выражается в возможности полного вовлечения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в жизнь неспециализированного общеобразовательного учреждения.

В последнее время при обследовании дошкольников, все чаще выявляются дети с ограниченными возможностями здоровья. Для того чтобы в дальнейшем жизнь таких детей

была полноценной, необходимо обеспечить оптимальные условия для успешного перехода из дошкольной организации в общеобразовательное учреждение, в коллектив здоровых сверстников. Для создания таких условий требуется комплексный подход и вовлеченность всех участников образовательного процесса.

Для нас, педагогов дошкольного учреждения, работающих с детьми с заиканием, эта тема актуальна. Дети с ОВЗ нуждаются в особом отношении и поддержке. Заикание является одним из наиболее сложных и длительно протекающих речевых нарушений, характеризующееся расстройством темпа, ритма и плавности речи.

Дети с заиканием отличаются такими чертами поведения, как повышенная впечатлительность, тревожность, низкий уровень адаптации к новым условиям, что свидетельствует о более ранимом состоянии нервной системы, чем у детей с нормой развития.

Отмечены отклонения в эмоциональных, волевых и мотивационных проявлениях детей: низкая самооценка, чувство неуверенности, тревожность, немотивированные страхи, прежде всего страх речи. Замечено, что проявления заикания находятся в прямой зависимости от индивидуально – личностного отношения ребенка к тем или иным условиям общения.

В зависимости от благоприятных или неблагоприятных социальных условий, в которых растут и воспитываются дети с заиканием, названные психические явления могут проявляться в разной степени: кратковременно или закрепляться, перерастая в стойкие психические состояния и свойства личности.

Заикание резко меняет поведение ребенка в школе. Он может становится раздражительным, озлобленным, застенчивым, пугливым. Не имея возможности свободно говорить, ребенок сторонится детей, предпочитает одиночество. Часто дети передразнивают заикающегося ребенка, смеются над ним. В связи с этим ребенок все более осознает свой недостаток, что приводит к дальнейшему ухудшению состояния его речи [1].

Личностные качества школьника подвергаются значительным изменениям в связи с новой обстановкой. В домашней среде ребенок встречает сочувствие и ласку, в детском саду, маленькие дети вообще мало обращали внимание на его дефект. А при переходе в общеобразовательную организацию, его дефект обращает на себя внимание сверстников. Сам процесс обучения, необходимость отвечать на уроке перед всем классом, перед учителем – все это сверхраздражители для заикающегося ребенка.

Требования быстрого ответа, возможные насмешки товарищей во время классных уроков тяжело травмируют психику ребенка, значительно усугубляя дефекты его речи. Чтобы исключить эти тревожные проявления, мы педагоги детского сада, выстраиваем свою коррекционно – развивающую работу таким образом, чтобы дети с заиканием умели справиться с трудностями при переходе в школу.

Для создания полноценной комплексной воспитательно-образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) необходимо всестороннее взаимодействие педагогов и родителей. Педагогический эффект в решении образовательных, воспитательных и коррекционно-развивающих задач в значительной мере зависит от слаженной работы специалистов во всех направлениях коррекционно-развивающей деятельности.

Из года в год, выпуская и принимая новых детей, мы находимся в поиске новых подходов в преодолении заикания у детей дошкольного возраста. Коррекционное направление в работе с заикающимся дошкольником не ограничивается только речевым компонентом. Работа эта комплексная, системная, в основе которой лежит воспитание личности.

В начале учебного года мы проводим диагностику и выявляем резервные возможности ребенка, проводим анкетирование и беседы с родителями, находим союзников и помощников

в этом сложном длительном процессе по преодолению заикания у дошкольников. А затем знакомим родителей с основными направлениями в работе. На наших встречах мы объясняем родителям, что результат будет только тогда, когда будет комплексное и систематическое воздействие. И очень многое зависит от благоприятной спокойной обстановки в семье, выполнения мер по укреплению физического здоровья ребенка. Залог успеха в коррекции заикания – это принцип преемственности в работе дошкольного образования, социального окружения и семьи.

Цитируем слова великого педагога Константина Сергеевича Станиславского: *«Что значит и что могут дать эти несколько часов правильной речи среди целых суток неправильного разговора! Буду все время постоянно следить за собой... Превращу жизнь в сплошной урок! Таким путем я разучусь говорить неправильно».*

Мы знаем, что многие заикающиеся дети говорят свободно, когда они спокойны. А состояние спокойствия в большей степени обеспечивается общим мышечным расслаблением. С педагогами группы мы в начале года рассматриваем распорядок дня и выбираем наиболее удобное время для проведения «релакс – минуток» под спокойную классическую музыку. А родителям, в свою очередь, мы рекомендуем проводить с ребенком подобную аутогенную тренировку дома вечером перед сном, или когда ребенок находится в состоянии нервного перенапряжения. Итого получается четыре раза в день полноценного, полезного приятного расслабления, которое так необходимо для устранения заикания у детей.

В течении дня находим время и для игрового самомассажа – ведь это уникальная тактильная гимнастика, благодаря которой в мозг поступает мощный поток импульсов от рецепторов, расположенных в коже. Главная ценность этой процедуры в том, что ребенок сам может снять мышечную усталость за 5-7 минут. Выполняя упражнения самомассажа в игровой форме, с музыкальным сопровождением, дети получают состояние расслабления и спокойное психоэмоциональное настроение. А ведь именно в этом состоянии ребенок может говорить без запинок.

Очень нравится детям самомассаж Су – Джок шарами. Ребята знакомы с ним под названием «Ёжик» – симпатичный шарик с острыми шипами, легкий и гигиеничный, простой в обращении и доступный в любой момент. Его остроконечные выступы воздействуют на биологически активные точки, вызывая тем самым улучшение самочувствия, снимая стресс, усталость и болевые ощущения, повышая общий тонус организма.

Частью комплексного медико-педагогического воздействия является дифференцированный логопедический массаж, который учитель-логопед выполняет на индивидуальных занятиях. Практика показала, что под влиянием логопедического массажа у заикающихся детей уменьшается скованность артикуляционных движений, возникает чувство приятного тепла в области лица, шеи, грудной клетки и в целом эмоциональное состояние заикающихся улучшается. На фоне массажа осуществляются разные формы логопедической работы: дыхательная гимнастика, упражнения для голоса, логоритмическая работа и т.д.

Таким образом, массаж оказывает положительное воздействие на организм в целом, главным образом вызывая благоприятные изменения в нервной и мышечной системах, которые играют главную роль в речевом процессе.

У заикающихся детей наблюдаются нарушения просодической стороны речи, поэтому значительную часть времени мы уделяем игровым упражнениям по развитию дыхания и голоса.

Воспитатель включает спокойную музыку и предлагает детям отдохнуть, лечь на индивидуальные коврики (первые тренировки проводит логопед и дает инструкцию по

проведению). Мягким спокойным голосом «как бы нараспев», предлагает детям закрыть глаза и «вводит их в состояние покоя», произнося примерно такой текст: «Успокаиваемся, отдыхаем, дыхание спокойное, ровное, ритмичное. Отдыхают руки, отдыхают ноги, отдыхает всё тело. Мы получаем удовольствие и становится понятно: расслабление приятно».

Следующий этап – это дыхательные упражнения. Вот одно из них. Упражнение «Шарик». Представим, что мы надуваем воздушный шар. Положите руку на живот (*Дети кладут ладонь на область диафрагмы.*) Надуваем живот так, будто это большой воздушный шар, плечи поднимать нельзя! Вот как шарик надуваем! А рукою проверяем (*Делается вдох.*) Шарик лопнул – выдыхаем, наши мышцы расслабляем! Дышится легко... ровно... глубоко... (*Повторить три раза.*)

Далее идут голосовые упражнения, для разнообразия их можно провести сидя. Для начала учим детей тянуть гласные звуки на одном дыхании, как можно дольше («Играем на дудочке»), затем добавляем согласные и т.д. И заканчивается комплекс вновь аутотренингом.

Итого получился целый комплекс: упражнения на мышечную релаксацию, дыхательные упражнения, голосовые упражнения и аутотренинг.

В течении всего образовательного периода мы даем установку родителям и детям на то, что желаемый результат возможен при систематическом выполнении всех рекомендаций и закреплении навыков, приобретенных в детском саду. И при переходе в школьное звено ребенок, при возникновении трудностей, может воспользоваться приобретенными навыками. А чтобы коллектив здоровых сверстников принял заикающихся детей без насмешек, мы рекомендуем родителям перед учебным процессом обязательно познакомить учителя и школьного логопеда с имеющимися проблемами у ребенка, обратиться к школьному психологу за помощью в трудных ситуациях, так как большинство школьников не имеют опыта общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, заиканием.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Особенности речевого развития ребенка 5-7 лет. Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/153/296.php> (дата обращения: 15.10.2022).

УДК 372.3/.4.

*О. В. Паторова*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования здорового образа жизни у дошкольников. Описываются методы, формы и средства формирования потребности детей в здоровом образе жизни, а также предлагаются условия эффективной реализации данного процесса.

*Ключевые слова:* здоровый образ жизни, детский сад, дошкольный возраст, ребенок, развивающая предметно-пространственная среда, физическое воспитание.

## FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF PRESCHOOLERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

*Abstract.* The article deals with the problem of forming a healthy lifestyle in preschoolers. Methods, forms and means of formation of children's need for a healthy lifestyle are described, as well as conditions for the effective implementation of this process are proposed.

*Keywords:* healthy lifestyle, kindergarten, preschool age, child, developing subject-spatial environment, physical education.

Как укрепить и сохранить здоровье детей? Как способствовать формированию физической культуры ребенка? Как привить навыки здорового образа жизни? Когда это начинать? Как помочь растущему ребенку реализовать свое право на здоровье и счастливую жизнь? Ответ волнует, как учителей, так и их родителей. Известно, что дошкольный возраст имеет решающее значение в формировании основы физического и психического здоровья.

В конце концов, до 7 лет человек проходит огромный путь развития, уникальный на протяжении всей его дальнейшей жизни. Именно в этот период происходит интенсивное развитие органов, формирование функциональных систем организма, выявляются основные черты личности, формируется характер, отношение к себе и другим. Вот почему так важно сформировать привычку здорового образа жизни в дошкольном возрасте.

Одной из приоритетных задач модернизации российского образования является забота о здоровье детей. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) одной из приоритетных задач считается охрана и усиление физического и психического здоровья детей, а так же их эмоционального благополучия. Согласно закону РФ «Об образовании в РФ» (273-ФЗ РФ, 29 декабря 2012 г.), дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста [1, с. 44].

При формировании представлений об основах здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста педагоги используют различные методы, формы, средства в построении образовательно-воспитательного процесса.

Главными формами работы считаются занятия, досуги, режимные моменты, спортивные состязания и праздничные дни. Метод – комплекс сравнительно однородных приемов, действий практического или теоретического освоения действительности, подвластных решению определённой задачи.

Форма – способ существования процесса, оболочка его внутренней сущности, логики и содержания. Форма находится во взаимосвязи от: количества участников; времени и места проведения процесса; порядка его осуществления.

Средства – это объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития.

Формирование потребности в здоровом образе жизни должно осуществляться легко и незаметно, ненавязчиво, но всегда с удовольствием и искренним интересом как взрослого, так



и ребенка. Для формирования здорового образа у дошкольников необходимы специальные упражнения, укрепляющие здоровье детей и систему физического воспитания.

Для этого ежедневно в детских садах проводится ежедневная гимнастика, целью которой является создание у детей веселого, бодрого настроения, укрепление здоровья, развитие ловкости и физической силы. Утренняя гимнастика и специальные занятия по физическому воспитанию в спортзале сопровождаются музыкой, которая «благоприятно влияет на эмоциональную сферу старшего дошкольника, способствует хорошему настроению детей, формирует их представления о здоровом образе жизни». Большое значение для формирования представлений дошкольников о здоровом образе жизни имеют подвижные игры. Они проводятся в группах, в специальных классах, во время прогулок и в промежуточных интервалах между занятиями.

Игры на свежем воздухе должны быть включены в уроки музыки. Игры младших дошкольников организуются воспитателем, а у детей старшего возраста такие игры чаще всего организуются самими детьми. В дополнение к ежедневным утренним зарядкам проводятся специальные занятия по физическому воспитанию с дошкольниками. Их цель - научить детей правильному выполнению движений, различным упражнениям, направленным на развитие координации тела и усиление двигательной активности [2, с. 92-96].

Средства, методы и формы, применяемые в процессе формирования здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста могут быть различными. Для формирования основ ЗОЖ используют наглядные, словесные и практические методы. Наглядные методы включают наблюдения, демонстрацию, просмотр видеоматериалов, иллюстраций, выставки работ по изобразительной деятельности, выставки, плакаты. Непосредственное восприятие объектов, явлений во время наблюдений способствуют развитию у дошкольников восприятия и мыслительной деятельности. Демонстрация предполагает показ способов действия в ситуациях, направленных на укрепление здоровья и формирование основ ЗОЖ.

Просмотр видеоматериалов, на которых зафиксирована деятельность детей в различные режимные моменты, во время закаливающих и оздоровительных процедур, способствует формированию правильной самооценки дошкольников и закреплению правильных представлений об основах ЗОЖ [3, с. 32-39].

Словесные методы включают в себя рассказы педагога, беседы, объяснения, методы проблемного обучения. Рассказы и беседы следует направить на сообщение дошкольникам необходимых сведений об основах ЗОЖ, уточнение и систематизацию имеющихся представлений. Беседы можно сопровождать опытами и наблюдениями детей.

При ознакомлении с художественной литературой вопросы беседы должны носить не только репродуктивный характер, значительную их часть нужно направить на демонстрацию причинно-следственных связей между образом жизни и здоровьем. Объяснения проводят с целью разъяснения влияния различных факторов окружающей среды на здоровье, для установления взаимосвязи между различными проявлениями ЗОЖ и здоровьем, так как дошкольники часто затрудняются самостоятельно устанавливать причинно-следственные связи между явлениями повседневной жизни, в том числе между здоровьем и образом жизни.

Моделированию поведения детей в условиях окружающей социальной среды большого города способствуют предъявление проблемных ситуаций, постановка ситуационных задач, проблемные вопросы, что способствует самостоятельному выбору дошкольниками альтернативных решений и планированию деятельности. Педагогу совместно с детьми необходимо проводить анализ предложенных ответов на проблемные вопросы и оценку предложенных решений. Практические методы включают опыты, упражнения, предметно-

практическую деятельность, продуктивную деятельность детей.

Для формирования основ здорового образа жизни дошкольников необходимы специальные упражнения, укрепляющие здоровье детей, система физического воспитания. Для этого ежедневно в детском саду проводится утренняя гимнастика, цель которой – создавать бодрое, жизнерадостное настроение у детей, укреплять здоровье, развивать сноровку, физическую силу [4, с. 56-61].

Утренняя гимнастика и специальные занятия физкультурой в спортивном зале сопровождаются музыкой, что «благоприятно влияет на эмоциональную сферу старшего дошкольника, способствует хорошему настроению детей, формирует их представления о здоровом образе жизни».

Кроме повседневной утренней зарядки с детьми дошкольного возраста ведутся особые физкультурные занятия. Физкультурные занятия – основная форма организованного систематического обучения физическим упражнениям в детском саду. Данная форма работы считается основной для развития правильных двигательных умений и навыков, формирует подходящие условия целью освоения единых положений и закономерностей при выполнении физических упражнений, способствует формированию разносторонних возможностей детей. Занятия проводятся в специальном зале, сопровождаются музыкой.

При проведении занятий со старшими дошкольниками используются и различные мультимедийные презентации, которые несут в себе большой педагогический потенциал, способствуют накоплению знаний о здоровом образе жизни.

В процессе формирования основ ЗОЖ рекомендуется использовать комплекс как традиционных, так и специфических средств физической культуры. К их числу можно отнести игры, используемые для формирования представлений о здоровье, функциях организма, а также практические действия по организации здоровой жизнедеятельности – эстафеты и специальные игровые задания [5, с. 65-69].

Практика показывает, что деятельность по формированию основы здорового образа жизни у дошкольников в течение дня, правильно составленная схема дает результаты: дети спокойны, активны, не плачут, волнуются, дети не отказываются от еды, они спокойно и быстро падают спать, крепко спят и бодрствуют. Нахождение в помещении и на улице в соответствующей одежде, интенсивное мытье прохладной водой, босиком, сон с открытым окном, активные физические упражнения на воздухе - все это затвердевающие моменты, которые активно используются в работе по формированию здорового образа жизни.

Процесс формирования здорового образа жизни у дошкольников связан с формированием привычки к чистоте, соблюдению гигиенических требований, с мобильным образом жизни, представлениями об окружающей среде и ее влиянии на здоровье человека. Формирование здорового образа жизни осуществляется в процессе занятий, режимных моментов, прогулок, в игре, в трудовой деятельности [6, с. 130-132].

Итак, основой методики проведения занятий по формированию ценностного отношения к здоровью является игровая деятельность. Все упражнения, объединенные одним игровым сюжетом, быстро сменяют друг друга. Ребенок с удовольствием подражает действиям животных, птиц, насекомых, явлениям природы и общественной жизни. Дыхательные упражнения также организуются в форме игры (имитация задувания свеч, согревания озябших на морозе рук и т. д.).

Чтобы система образования плодотворно развивалась и действовала, необходимы определенные условия. В.И. Андреев считает, что педагогические условия – это обстоятельства процесса обучения, являющиеся итогом направленного отбора, разработки и

применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения поставленных дидактических целей.

Процесс формирования ЗОЖ у дошкольников будет результативным, если выполнить следующие педагогические условия:

- 1) разработка в детском саду определенной обучающей программы, которая была бы нацелена на получение детьми ряда обязательных навыков и привычек ухода за собой, своим телом, бережного отношения к себе и окружающим людям;
- 2) создание развивающей предметно-пространственной среды по формированию здорового образа жизни у детей дошкольного возраста;
- 3) организация взаимодействия ДОО и семьи [7, с. 32-39].

Рассмотрим педагогическое условие – организацию взаимодействия ДОО и семьи. Как показали исследования психологов, педагогов и социологов (А. И. Захаров, Ю. П. Литвинене, А. Н. Демидова, В. Я. Титаренко, О. Л. Зверева, Е. П. Арнаутова) для полноценного развития дошкольников необходимо взаимодействие детского сада с семьей. Оно играет важную роль в формировании основ ЗОЖ у детей.

Воспитание физически крепкого и морально устойчивого ребенка, умеющего приспосабливаться к реальным условиям жизни, составляет основу педагогической модели взаимодействия ДОО и семьи по формированию основ здорового образа жизни.

Без активного взаимодействия в системе «ребенок - родитель - педагог» невозможно эффективное физическое развитие ребенка.

Для выполнения второго педагогического условия необходимо создать развивающую предметно-пространственную среду по формированию ценностей здорового образа жизни у детей. И нужна такая среда, чтобы она стимулировала детей на физическую активность, давала возможность для движения, познания, мотивировала к подвижным играм. Создавая такую развивающую среду в группах детского сада, мы способствуем формированию представлений, а позднее и навыка у детей в здоровом образе жизни. Центры ЗОЖ оснащают различными книгами, энциклопедиями, иллюстративным материалом и дидактическими пособиями, раскрасками, развивающими играми по теме ЗОЖ, альбомами с фотографиями детей группы, на которых запечатлены моменты их разнообразной деятельности др. [8, с.112-117]

Организация развивающей предметно-пространственной среды для ДОО является не менее значимым и актуальным. ФГОС ДО предъявляет к развивающей среде определённые требования:

- насыщенность – должна отвечать возрастным особенностям детей. Создавая развивающее пространство и подбирая разнообразные материалы по формированию здорового образа жизни, спортивного оборудования и инвентаря (в здании и на участке) мы обеспечиваем:

- игровую активность всех детей, опытно-экспериментальную деятельность с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);
- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;
- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;
- возможность самовыражения детей.

- трансформируемость – считает возможным изменять предметно-пространственное окружение в зависимости от ситуаций, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей;

- полифункциональность – способность по-разному использовать составные части предметно-пространственной среды, например, дорожек здоровья, матов, мягких модулей, ширм и т.д. [9, с. 65-69];

- вариативность предполагает: нахождение в группе разнообразных пространств (для дидактических и подвижных игры, для укрепления здоровья, уединения и пр.). Также подбор различных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих беспрепятственный выбор воспитанников; систематическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов в центре ЗОЖ, побуждающих на различную деятельность детей;

- доступность развивающей предметно-пространственной среды предполагает: возможность доступа для дошкольников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей – инвалидов, всех помещений, где реализуется образовательная деятельность; свободный подход детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к спортивному оборудованию, играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим формирование ЗОЖ;

- безопасность среды подразумевает соблюдение требований по обеспечению надежности и безопасности употребления всех ее элементов.

Создавать благоприятную обстановку, формирующую у воспитанников гигиенических навыков, подбирать и размещать мебель, спортивный инвентарь, необходимо выполнять с учетом педагогических, гигиенических и эстетических требований, предъявляемых к ним.

На участке детского сада оборудуют спортивную площадку, где впоследствии дошкольники будут играть в разнообразные игры: в мяч, бадминтон, городки, кегли, разные виды классиков. Также на площадке должны быть дорожки для катания на самокате, роликовых коньках, разметка для баскетбола, городков, эстафетные дорожки. Спортивный зал нужно оснастить разными предметами и пособиями: шнурами, лентами, обручами, гимнастическими палками, разнообразными мячами, гимнастическими стенками, скамейками, матами, и т.д.

В группе должен быть центр двигательной активности. Его наполняют следующим оборудованием: массажными дорожками, мешочками с разнообразной крупой, скакалками, обручами, шнурами, различными мячами, кеглями и т.д. [10, с. 82-88].

Таким образом, организовывая развивающую предметно-пространственную среду для формирования ценностей здорового образа жизни, нужно иметь огромный выбор разнообразного спортивного инвентаря, которое нацелено на развитие физических навыков и укрепление и сохранение здоровья дошкольников.

Подводя итог, можно сформулировать следующие выводы:

1. Изменение образа жизни, соблюдение правил гигиены, недопущение вредных привычек, сочетание с неблагоприятными жизненными ситуациями приводит к сохранению и укреплению здоровья как одного человека, так и всего населения.

2. Формировать основу здорового образа жизни следует начинать в детском саду. Вся деятельность детей в дошкольных учреждениях должна быть направлена на сохранение и укрепление здоровья, взяв за основу когнитивные уроки, партнерские совместные действия учителя и ребенка в течение дня.

3. Чтобы организовать развивающую предметно-пространственную среду для формирования ценностей здорового образа жизни, необходимо использовать широкий спектр спортивного инвентаря, направленного на физическое развитие, укреплять и сохранять здоровье детей дошкольного возраста.

В результате проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы:

Каждый человек хотел бы иметь хорошее здоровье, но никто не может быть полностью здоровым. Преобладающие условия экономической и социальной нестабильности, неблагоприятные условия окружающей среды, стрессовые ситуации препятствуют сохранению здоровья. Можно защитить себя от различных заболеваний, оставить в стороне проблемы со здоровьем. Изменив свой жизненный ритм, каждый почувствует себя здоровее.

Каждый год наблюдается тенденция постоянного увеличения заболеваемости детей дошкольного возраста. Возможно, это связано с неравенством развития социальных групп населения и изменением климата на Земле. Любой человек несет в себе черты всего человечества, а забота о его здоровье заботится о здоровье нации.

Формирование здоровой личности дошкольника возможно при обеспечении эффективной взаимосвязи физического воспитания с целенаправленным развитием его личности в специально созданной и гигиенически организованной социальной среде, способствующей развитию самоуправления, самостоятельности и адекватности самооценки.

В дошкольном возрасте при соответствующей воспитательной работе наблюдается позитивная динамика в отношении ребенка к своему здоровью.

Возраст от 4 до 7 лет является наиболее благоприятным периодом для формирования у детей осознанного отношения к своему здоровью и физическим возможностям.

Самой важной предпосылкой для формирования ребенком позиции создателя по отношению к его здоровью является его потребность в здоровом образе жизни, который формируется при соблюдении ряда специфических условий, одним из которых является отражение его физических способностей и отношение к здоровью.

На здоровье наших детей влияют многие факторы: биологический, экологический, социальный, гигиенический. Также невозможно воспитать отношение дошкольников к здоровому образу жизни без активного участия учителей и родителей в этом процессе.

Эту проблему нужно решать с дошкольного возраста, когда его отношение к окружающему миру еще формируется. На этой стадии развития жизненные установки достаточно гибкие, что помогает ребенку выработать требования здорового образа жизни (ЗОЖ).

Основной задачей педагогов и родителей по внедрению здорового образа жизни является обучение здоровому образу жизни и обладание необходимыми гигиеническими навыками с детства.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бычкова, Т. Н. К проблеме формирования здоровьесберегающей компетентности у родителей дошкольников: Сб. конф. НИЦ Социосфера. – 2014. – № 39 С. 44
2. Рыбак, Е. В. Модели сотрудничества детского сада с родителями по формированию основ здорового образа жизни дошкольника // Детский сад : теория и практика. – 2014 – № 10. – С. 92–96.
3. Бурухина, Л. А. Взаимодействие ДОО и семьи в вопросах физического развития дошкольников и формирования у них навыков здорового образа жизни / Л. А. Бурухина, О. Н. Бритвина, Н. В. Третьякова // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – № 6 С. 32-39
4. Меняйлова, И. Н. Методика взаимодействия специалистов дошкольных образовательных учреждений и родителей по вопросам формирования физической культуры детей ясельного возраста // Ученые записки ун-та Лесгафта. – 2015. – № 5 С. 56-61
5. Немеровский, В. М. Педагогические условия формирования физкультурной и

социокультурной модели «педагог-ребенок-семья» // Ученые записки ун-та Лесгафта. – 2017. – № 9. – С. 65-69

6. Пособчук, О. Н. Здоровьесберегающие технологии, как средство повышения компетентности родителей в вопросах воспитания культуры здорового образа жизни у дошкольников / О. Н. Пособчук, Т. В. Чехлыстова, Л. Н. Витязь // Вестн. науч. конф. – 2015. – № 1–2. – С. 130–132.

7. Чернега, О. В. Здоровый образ жизни дошкольника как социально-педагогический феномен // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2015. – № 34 С. 112-117

8. Немеровский, В. М. Педагогические условия формирования физкультурной и социокультурной модели «педагог-ребенок-семья» // Ученые записки ун-та Лесгафта. – 2017. – № 9. – С. 65-69.

9. Селина, В. В. Педагогические условия развития компетентности родителей в воспитании детей раннего возраста в группах кратковременного пребывания // Вестник НовГУ. – 2018. – № 45 С. 82-88.

**УДК 37.018.262**

*Н. В. Переступняк, О. Г. Рагульская*

### **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* В данной статье представлен теоретический и практический материал консультативной работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья. Статья нацелена на повышение психолого-педагогической компетентности педагогов в области консультативной деятельности.

*Ключевые слова:* консультирование, дети с ограниченными возможностями.

*N. V. Perestupnyak, O. G. Ragul'skaya*

### **THE FEATURES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING OF PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

*Abstract.* This article presents the theoretical and practical material of consultative work with parents of children with disabilities. It's aimed at improving the psychological and pedagogical competence of teachers in the field of consultative activities.

*Keywords:* consulting, children with disabilities.

Гуманистический подход к воспитанию и адаптации в социум детей с проблемами в развитии предполагают активное участие семьи в процессе развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Психологическое благополучие внутри семьи непосредственно влияет на все аспекты формирования личности ребенка

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально

благоприятных условий для развития и воспитания ребенка (С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко, Э. И. Леонгард, Н. В. Мазурова, Г. А. Мишина, Е. М. Мастюкова, Л. И. Солнцева, В. В. Ткачёва и др.). Семья рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие. [1; 7].

Соответственно любые трудности, возникающие в процессе воспитания, обучения и социализации ребенка, невозможно преодолеть без участия семьи.

Работа с семьей должна носить комплексный характер, что предполагает осуществление диагностических, просветительских, консультационных и коррекционных мероприятий. Рассмотрим одно из данных направлений, а именно, психологическое консультирование родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, так как оно является одним из наиболее эффективных направлений оказания помощи семье, испытывающей трудности в воспитании особого ребенка.

Специфика консультирования такой категории родителей определяется основной их особенностью – травматизацией их психоэмоциональной сферы, вызванной дефектом развития ребенка. В семье, воспитывающей особого ребенка, горе – не сиюминутная трагедия, а один из компонентов, составляющих ежедневную жизнь семьи. «В результате рождения ребенка с ОВЗ отношения внутри семьи, а также контакты с социумом искажаются. Деформации проявляются на психологическом, социальном и соматическом уровнях» [1, с. 31]. Нередко родители по отношению к ребенку проявляют нетерпимость, раздражительность, агрессивность или безразличие.

Основная цель консультативной работы – научить родителей принимать своего ребенка с тем небольшим запасом возможностей, который он имеет от природы, а также использовать этот ресурс максимально эффективно для жизни. Важно научить родителей не сравнивать своего ребенка со сверстниками без проблем в развитии, радоваться тем малым успехам, которые кажутся обычным людям незначительными и малозаметными, но являются грандиозными достижениями ребенка с ОВЗ.

Во время консультативной работы с семьями детей с ОВЗ решаются следующие задачи:

- информирование родителей о психофизических особенностях развития ребенка;
- определение степени соответствия условий, в которых развивается ребенок в семье, требованиям особенностям его психического развития;
- выявление внутрисемейных факторов, способствующих или препятствующих гармоничному развитию ребенка с ОВЗ в семье;
- определение причин, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения в ней;
- определение неэффективных моделей воспитания и деструктивных форм взаимодействия в семье;
- определение способов гармонизации внутрисемейного климата;
- определение направлений социализации как детей с ОВЗ, так и их семей.

Принципы консультирования:

1. Доброжелательное отношение к клиенту. Этот принцип подразумевает не простое следование общепринятым нормам поведения, а умение внимательно слушать, оказывать необходимую психологическую поддержку, не осуждая, стараться понять клиента и помочь ему.

2. Безоценочность ситуации и личности клиента.

3. Конфиденциальность. Этот принцип означает, что любая информация, сообщенная

клиентом психологу, не может быть передана без его согласия кому-либо, за исключением случаев, специально оговоренных законом (угроза жизни).

4. Партнерство и диалог. Предполагает доверительные, позитивные отношения, сотрудничество и доверие в процессе общения.

5. Ознакомление клиента с условиями консультирования.

Основные проблемы, с которыми чаще всего обращаются к психологу родители детей с ограниченными возможностями здоровья:

1) трудности, возникающие в процессе обучения и воспитания ребенка (ребенок не справляется с образовательной программой; семья обращается к психологу, чтобы определить учреждение, в котором ребенок сможет учиться);

2) неадекватные или социально неприемлемые поведенческие реакции ребенка (негативизм, агрессия, немотивированные страхи, непослушание, гиперактивность, неуправляемое поведение);

3) дисгармоничные отношения со сверстниками и взрослыми (например, дети «тяготятся», стесняются больных брата или сестры, подвергают их унижениям; в школе, детском саду обижают, не хотят с ним дружить, называют «глупым», грубость со стороны ребенка в адрес взрослого или наоборот и др.);

4) неадекватные межличностные отношения близких родственников с больным ребенком (например, родственники больного ребенка гиперопекают его или проявляют гиперопеку, не поддерживают с больным ребенком отношения, игнорируют его потребности; со стороны больного ребенка может проявляться агрессия по отношению к близким, капризность и др.);

5) неадекватная оценка возможностей ребенка специалистами образовательных учреждений (родители жалуются, что воспитатель или учитель недооценивает возможности их ребенка, якобы в домашних условиях ребенок показывает лучшие умения и навыки, чем в садике или в школе);

6) нарушенные отношения между матерью и отцом ребенка, конфликты между ними, несогласованность действий, отстранение одного из родителей от воспитания ребенка;

7) эмоциональное отвержение кем-либо из родителей ребенка с ОВЗ, в крайних случаях отказ даже от его материального обеспечения;

8) сравнительная оценка матерью (отцом) отношения супруга (супруги) к ребенку с отклонениями в развитии и к нормальным детям (позитивная или негативная, возможно проявление чувств ревности, гнева, агрессии) [1, с. 84].

Алгоритм консультирования родителей детей с ОВЗ включает в себя 7 этапов:

1. Этап: знакомство, установление контакта, необходимого уровня доверия и взаимопонимания.

2. Этап: определение проблем семьи со слов консультируемых родителей или лиц, их замещающих.

3. Этап: психолого-педагогическое изучение (диагностика) психофизических особенностей ребенка.

4. Этап: определение модели воспитания, чаще используемой в семье, и диагностика взаимоотношений.

5. Этап: формулирование психологом проблем, существующих в семье, которые он выявил в ходе консультаций.

6. Этап: определение способов, с помощью которых проблемы могут быть решены, рекомендации по реализации намеченных мероприятий.



7. Этап: подведение итогов, резюмирование, закрепление понимания проблем в формулировке психолога.

Учитывая факт психоэмоциональной травматизации личности родителей ребенка важно в ходе консультирования придерживаться некоторых простых правил, которые гарантируют конструктивное взаимодействие педагога с родителями детей, воспитывающих ребенка с ОВЗ:

1. Начинать разговор с родителями с позитивной информации – они хотят слышать именно это. Говорите о том, что сегодня получилось у ребенка, какого успеха он достиг. В крайнем случае, расскажите об отсутствии негативных в течении дня – успокойте родителей, они зачастую пребывали в волнениях по этому поводу в течении дня.

2. Проблемы ребенка преподнесите в качестве рекомендации. Не говорите: «Он сегодня не занимался, кричал, дрался, порвал альбом и т. п.» Лучше сказать: «Нам нужно научиться слушать учителя, играть с детьми, развивать силу рук и т. п.»

3. Уважайте родительские чувства! Помните, что для каждой мамы и для каждого папы его ребенок самый любимый, самый лучший, самый умный и красивый. Часто родители, рассказывая о своем ребенке, приписывают ему несуществующие, подчас уникальные умения, достоинства. Не противоречьте родителям, не спорьте. Напротив, поверьте в то, что каждый ребенок, действительно, уникальный – ведь это правда.

4. Каждый разговор с родителями заканчивайте на ободряющей, воодушевляющей ноте. Лейтмотивом вашего общения с родителями должна стать идея: «Все будет хорошо, вместе у нас все получится!» Тогда родители станут для педагога и помощниками, и друзьями. А целенаправленное сотрудничество всех значимых для ребенка людей и есть залог успеха в его обучении и воспитании [4, с. 123].

Также в ходе консультирования важно соблюдать правила этикета. Педагоги должны употреблять слова и понятия, которые не создают негативных стереотипов. Например, не рекомендуется говорить «дети-инвалиды», «школьники-инвалиды», правильным будет употребление фраз «дети с инвалидностью», «дети с особыми образовательными потребностями». Лучше сказать «человек в инвалидной коляске», а не «колясочник». Не стоит говорить «слабоумный», «ребёнок с задержкой в развитии», лучше говорить «ребёнок с особенностями развития». Не рекомендуется говорить «ребенок с болезнью Дауна», «даун», «даунята». Предлагаем использовать слова «человек с синдромом Дауна, ребенок (дети) с синдромом Дауна». Нельзя говорить «эпилептик, припадочный, страдающий эпилептическими припадками». Лучше использовать слова «ребенок с эпилепсией». Вместо «глухой, слепой» – «инвалид по слуху, зрению».

В ситуации консультирования полезно применять следующие способы оптимизации взаимодействия с родителями:

1. Подчеркивать, что имеющиеся у ребенка трудности свойственны многим детям этого возраста, понятны и разрешимы.

2. Подчеркивать позитивную мотивацию родителя, отмечать усилия, которые он прилагает для оказания помощи ребенку.

3. Отмечать воспитательные задачи, которые уже успешно решены.

4. Реагировать на эмоциональные переживания родителей, обозначая их чувства.

В процессе консультирования на диагностическом этапе можно использовать следующий инструментарий:

- Цветовой тест Люшера (для определения эмоционального состояния родителя).
- «Родительское сочинение» О. А. Карабановой. (нацелена на для определения

видения родителями «портрета» своего ребенка).

- Опросник И. М. Марковской «Взаимодействие родитель-ребенок» (для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей).

- Анкета «Психологический тип родителя» В. В. Ткачевой (для определения типа родителей, воспитывающих детей с ОВЗ).

В психологической литературе исходя из вида деформации внутрисемейных отношений выделяют три основных типа родителей, испытывающих психологические проблемы в воспитании детей с ОВЗ: невротический, психосоматический и авторитарный.

1. Авторитарный тип характеризуется активной жизненной позицией. Данный тип родителя руководствуется своими собственными убеждениями, а не рекомендациями специалистов. Родители такого типа стремятся преодолевать проблемы, направляя свои усилия на поиски лучшего врача, лучшей больницы, лучшего метода лечения, лучшего педагога, знаменитых экстрасенсов и народных целителей. Такие родители обладают уверенностью в том, что когда-либо может произойти чудо с их ребенком. Создают родительские ассоциации и общества. Упорно преследуют цель оздоровления, обучения и адаптации своего ребенка.

2. Невротический тип. Этому типу родителей свойственна пассивная личностная позиция. В личности невротичных родителей чаще преобладают истерические, тревожные и депрессивные черты. У таких родителей сохраняется тревожный фон настроения, присутствуют излишние опасения чего-либо, что может повредить ребенку. Они фиксируются на отсутствии выхода из плачевного положения. Собственную бездеятельность в отношении развития ребенка объясняют отсутствием прямых указаний со стороны специалистов или родственников. Жизнь воспринимается ими как загубленная рождением в семье аномального ребенка, а будущее ребенка воспринимается ими как бесперспективное.

3. Психосоматический тип. Данный тип родителей эмоционально более лабильны. Им свойственны смены полярных настроений. То они вдохновляются возможными перспективами ребенка, то уходят в состояние уныния и безверия. В большинстве случаев ведут себя корректно, сдержанно, а иногда замкнуто.

Подобно описанию возможностей применения методики «Психологический тип родителя» В. В. Ткачевой охарактеризуем также и другие методики, применяемые в консультировании родителей детей с ОВЗ. Например, методика «Родительское сочинение» О. А. Карабановой. Она нацелена на определение видения родителями «портрета» своего ребенка. Методика позволяет собрать анамнестическую информацию и историю развития ребенка, получить описание проблем развития ребенка «глазами родителя». Базовые темы: «Мой ребенок» и «Я как родитель». Для уточнения истории развития ребенка тема «История жизни моего ребенка»; для анализа родительской позиции – тема «История моего материнства (отцовства)»; для выявления ценностно-смысловых установок и целей воспитания «Каким я хочу воспитать моего ребенка». Тема сочинения задается в открытой форме, без конкретизации содержания. Время написания сочинения не ограничивается. При интерпретации сочинения учитываются 3 группы параметров:

1) поведение родителя в процессе выполнения задания особенности принятия задания (отказы, пробы, переписывания, наличие черновиков сочинения; речевой комментарий; время выполнения задания и т.п.);

2) формальные показатели (объем сочинения; форма, язык и стиль повествования);

3) содержательные показатели (соответствие сочинения заданной теме).

Следующая методика, рекомендуемая к использованию в консультировании, – это

опросник И. М. Марковской «Взаимодействие родитель-ребенок», применяемая для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей. Она позволяет выявить не только особенности воспитательных воздействий глазами родителя, но и глазами ребенка (подростка).

В консультировании можно также использовать и определенные техники работы с родителями.

*Техника «Идеальный ребенок».* Направлена на принятие ребенка и на поиск ресурсов. Родителям предлагается составить психологический портрет идеального ребенка. На лист бумаги вписываются качества идеального ребенка. Идеальный ребенок (качества) Какие чувства вы испытываете, если ребенок не такой? Сколько % этого качества у ребенка? Затем анализируется, какие чувства испытываете родитель, если ребёнок не такой? Почему именно эти качества представляют для родителя представляют ценность? Почему ими должен обладать идеальный ребенок? Что должен сделать ребенок для того, чтобы соответствовать идеалу? По ходу обсуждения уточнениям: Действительно ли у ребенка, отсутствует это качество? Оно отсутствует полностью или просто не развито? Важно ответить на вопрос: на сколько процентов это качество развито в ребенке в данный момент? Приводим родителя к выводу, что ребенок в потенциале имеет задатки идеала, несмотря на его особенности. Выявив, что ребенок имеет положительную динамику развития, формируем оптимизм по отношению к ребенку.

*Техника «Шкальных оценок».* Работа с ожиданиями Худший вариант развития событий – 0, самый лучший – 10. Поставьте на шкале метку, где сейчас ваша проблема. Визуализация помогает оценить ситуацию, реальность её разрешения. И решить, что надо делать, чтобы изменить ситуацию. Позволяет сравнить не с кем-то, а с самим собой.

*Техника «Терапия успехами».* Делим лист на две половинки и предлагаем в первой половинке вспомнить начало учебного года, что умел (домашние дела, самообслуживание, умения на занятиях, в общении и т.д.) Вторая часть – как сейчас. Позволяет сравнить ребенка не с кем-то, а с самим собой, а также увидеть прогресс в его развитии.

После проведения систематических консультаций с родителями детей с ОВЗ можно ожидать следующих результатов:

- Осознание родителями идеи, что полноценное развитие личности ребенка происходит на основе взаимодействия родителей и педагогов школы;
- родители получают психолого-педагогическую поддержку семьи;
- школа становится открытой для родителей как социальных партнеров;
- родители начинают более доверительно относиться к педагогам школы;
- родители становятся активными участниками в жизни школы и партнерами педагогов.

Таким образом, грамотно и гармонично организованная консультативная работа с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья – это гарантия успеха образовательного и воспитательного процесса, а также адаптации детей с ОВЗ в обществе.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гузева, М. В. Работа с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья / М.В. Гузева // Актуальные вопросы современной науки. – М.: «Спутник+», 20014. – С. 83-85.
2. Дружинин, В. Н. Психология семьи. – СПб.: Питер, 2008. – 176 с.

3. Ткачёва, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.
4. Ткачева, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. – М.: АСТ; 2007. – 318 с.
5. Левченко, И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

УДК 371.921

*Н. Р. Пермякова*  
*Научный руководитель – Л. М. Лапина*

### **УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению условий создания эффективного инклюзивного образовательного пространства для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в детском саду.

*Ключевые слова:* инклюзия, инклюзивное образование, старший дошкольный возраст, дети с задержкой психического развития, дошкольная образовательная организация.

*N. R. Permyakova*  
*Scientific director – L. M. Lapshina*

### **CONDITIONS FOR IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE PRACTICE OF CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Abstract.* The article is devoted to the study of the conditions for creating an effective inclusive educational space for older preschool children with delayed mental development in kindergarten.

*Keywords:* inclusion, inclusive education, senior preschool age, children with delayed mental development, preschool educational organization.

Сегодня в теории и практике образования Российской Федерации происходят существенные изменения – смена содержания образования, ориентированного на индивидуализацию образования детей в соответствии с их индивидуальными потребностями и возможностями.

Особую актуальность данное положение приобретает по отношению к процессу образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Проблема создания инклюзивного образования во много обусловлена тревожной тенденцией увеличения количества детей с ОВЗ [2].

Инклюзия (от inclusion – включение) – процесс реального включения людей с инвалидностью в активную общественную жизнь. Инклюзия предполагает разработку и

применение конкретных решений, которые позволят каждому человеку равноправно участвовать в общественной жизни [1].

Инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и прочих особенностей, которые являются включенными в систему образования и проходят обучение по месту жительства вместе с их сверстниками, у которых отсутствует инвалидность, в одних общеобразовательных школах, – в подобных школах общего типа, учитывающих их особенные образовательные потребности и оказывающих ученикам требуемую специальную поддержку [7].

Дети с ОВЗ по структурным признакам не однозначны, больший процент среди них это дети с задержкой психического развития (ЗПР) [4].

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста [2].

По данным Министерства образования и науки РФ, 85 % детей дошкольного и школьного возраста нуждаются в помощи медицинского, психологического или коррекционно-педагогического характера. Около 25 % детей нуждаются в специализированной (коррекционной) помощи. Наряду с ростом числа детей с тяжелыми и комплексными нарушениями развития в последнее время обнаруживается и противоположная тенденция: часть детей с ЗПР, к семи годам достигает близкого к норме уровня психического развития, что ранее наблюдалось в единичных случаях, а потому считалось исключительным. Существенную роль в данной ситуации играет раннее выявление и ранняя комплексная помощь детям (в период дошкольного детства), также внедрение в практику совместного обучения здоровых дошкольников с детьми с ЗПР, организации новых подходов и технологий воспитания и обучения. Вследствие этого часть детей с ЗПР, наиболее близких по своему развитию к нормативному, перераспределяется из специального образовательного пространства — специальных коррекционных ДОУ; ДОУ компенсирующей направленности — в общеобразовательное пространство ДОО.

Дети с ограниченными возможностями здоровья, так же, как и дети с условно-возрастной нормой развития должны иметь возможность получения образование соответствующего уровня [10]. Дошкольное образовательное учреждение, как начальная ступень образования имеет все возможности для более успешного и полного включения детей с ЗПР в среду обычных сверстников, т. е. инклюзии.

Сопровождение – это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи. В процессе, которой специалистами создаются условия, предоставляется необходимая и достаточная поддержка для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справляться со своими жизненными трудностями» [4].

Анализ научно-методической литературы позволил выделить условия реализации эффективной инклюзивной практики в дошкольной образовательной организации [1; 3; 10].

1. Профессиональная квалификация педагогов и специалистов, реализующих инклюзивный подход, или требования к воспитателям и специалистам, работающим в инклюзивной группе:

- Знают теории развития детей, владеют разнообразными методами обучения и воспитания.

- Используют свои знания о развитии детей, а также свои взаимоотношения с детьми и их семьями для того, чтобы понять и оценить многообразие детей в каждой группе ДОО и учесть уникальные потребности и потенциальные возможности каждого ребенка.

- Обеспечивают обучение и воспитание и модифицируют его таким образом, чтобы удовлетворять различные потребности детей.

- Способствуют развитию положительной самооценки детей.

- Разговаривают с детьми дружелюбно, вежливо и уважительно, обращаясь к ним по именам.

- Знают сильные стороны личности каждого ребенка и его достижения на протяжении времени; ежедневно выявляют индивидуальные навыки и достижения каждого ребенка и хвалят его за это, заботясь о том, чтобы получили признание достижения каждого ребенка.

- Поддерживают позитивное взаимодействие с родителями. Сообщают семьям о достижениях их детей (например, в письмах, по телефону и т.п.).

- Педагоги способствуют индивидуальному росту в соответствии с собственным темпом развития каждого ребенка. Предоставляют детям равные возможности принимать участие во всех видах занятий. Предоставляют детям возможность выбора вида активности и время для самостоятельной работы в группах. Направляют и стимулируют процесс саморегулирования у детей, предоставляя им материалы, время и место для выбора и планирования их собственных занятий.

- Способствуют тому, чтобы дети были вовлечены в организацию праздников, выставок, спортивных состязаний, экскурсий, выпуска газет и других занятий.

- Создают для детей условия безопасности: через организацию четкого ритма распорядка дня, недели, месяца, года, создание и исполнение ритуалов группы.

- Демонстрируют и формируют отношение сочувствия и позитивные способы общения, в том числе и в процессе разрешения проблем и конфликтов.

- Вовлекают детей в процесс выработки ясных и понятных требований и правил к поведению, ясно формулируют свои ожидания от детей.

- Создают ситуации и пользуются возможностями для того, чтобы дети практиковались в достижении компромиссов и создании консенсуса.

- Применяют принципы честности и равноправия, когда разделяют детей на группы, когда хвалят их за умения, усилия и достигнутые результаты.

- Создают ситуации, когда дети сотрудничают друг с другом, выполняют что-либо по очереди и помогают друг другу для достижения положительного результата.

- Предоставляют детям возможность отвечать за что-то в группе («дежурные по...»).

- Организуют активность детей во время таких занятий, как забота о растениях, животных, организация обеда, регулирование занятий на приусадебной площадке и т.п.

- Используют естественные и образовательные ситуации для развития социальных навыков (напр., выражения чувств, соблюдение очередности и т.п. через драматические игры, проектную деятельность, изготовление кукол для кукольного театра, рисование, живопись и т.д.).

- Используют различные виды деятельности, которые соответствуют уровню развития детей, чтобы вовлечь детей в активное обучение, имеющее для детей смысл, и чтобы достигнуть следующих целей: воспитывают позитивное чувство самоидентификации и эмоционального благополучия; развивают социальные умения и знания, коммуникативные навыки; побуждают детей думать, рассуждать, ставить вопросы и экспериментировать; способствуют развитию умений решать проблемы, излагать свое мнение и делать выводы;

стимулируют развитие языковых навыков и грамотности; повышают уровень физического развития; способствуют социальной инклюзии (включению).

## 2. Организация предметно-развивающей среды образовательного процесса

В соответствии с ФГОС ДО, большое внимание в образовательной программе должно быть уделено самостоятельной деятельности детей. Для стимуляции детской активности воспитатели могут использовать принципы организации предметно-развивающей среды:

- Среда должна быть безопасной, комфортной, уютной, информативной.
- Среда организуется в каждой группе на основе представлений о возрастных закономерностях развития детей в соответствии с их интересами таким образом, чтобы у детей были оптимальные возможности проявлять активность, работать как в сотрудничестве со взрослым, с другими детьми, так и самостоятельно.
- Развивающая среда группы должна быть вариативной, чтобы у каждого ребенка в соответствии с его интересами и возможностями был выбор и возможность реализовать свою инициативу (выбор игрушек, материалов, видов деятельности).
- Среда должна постоянно обновляться, быть изменчивой вслед за изменением интересов и образовательных потребностей детей.

## 3. Организация отношений между участниками.

Для того чтобы повысить общее качество образовательного процесса, все его участники: администрация, педагоги, специалисты, дети и родители [5].

1. Регулярно работают в сотрудничестве друг с другом.
2. Открыто оказывают друг другу помощь и получают ее, предоставляют обратную связь, дают советы, делают критические замечания и прислушиваются к ним.
3. Уважительно относятся друг к другу за индивидуальный вклад, вносимый ими в общее дело.
4. Эффективно работают как единая профессиональная команда для достижения общей цели, такой, например, как составление согласованного представления об актуальном уровне развития детей и группы в целом, планирование согласованных действий, способствующих развитию детей и группы через разработку тематических проектов или разработку индивидуального образовательного плана развития ребенка (ИОП).
5. Педагоги и специалисты работают в качестве наставников с новыми педагогами, чтобы улучшить как свою собственную профессиональную компетентность, так и компетентность нового педагога [10].

Для реализации целей инклюзии в ДОУ работают специалисты разного профиля – психологи, дефектологи, логопеды, воспитатели, педагоги дополнительного образования, медицинские работники. Для эффективной работы в инклюзивной группе необходимо выстроить различные схемы организации взаимодействия специалистов. Эти схемы будут зависеть от состава детей инклюзивной группы, и определяться сочетанием индивидуальных образовательных планов и образовательной программой.

## 4. Построение инклюзивного процесса в группе ДОО

Построение инклюзивного процесса в группе детского сада выполняется следующим образом:

1. Диагностика индивидуальных особенностей развития детей инклюзивной группы: беседа и анкетирование родителей, диагностика развития ребенка, наблюдение за поведением в группе [1; 2].

2. Междисциплинарное оценивание ресурсов и дефицитов ребенка, составление Индивидуального образовательного маршрута и индивидуального образовательного плана [3].

3. Планирование образовательного процесса с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей группы.

4. Организация совместной жизнедеятельности детей в условиях инклюзивной группы. Учреждение успешно реализует инклюзивную практику, если:

- все дети, включенные в образовательный процесс, показывают положительную динамику в развитии (особенно в развитии социальных навыков); адаптированы и приняты детской группой, с желанием посещают образовательное учреждение; получают помощь и поддержку в овладении образовательной программой [4].

- родители детей с ОВЗ понимают как перспективу развития их ребенка, так и актуальные задачи и ответственность, стоящие перед ними в процессе включения ребенка в образовательную среду; полноценно участвуют в процессе обучения и развития своих детей; проинформированы и поддерживают режим пребывания ребенка в образовательном учреждении; включены в систему психолого-педагогического сопровождения ребенка [5].

- педагоги:

• принимают политику администрации образовательного учреждения по инклюзивному образованию;

• реализуют инклюзивную практику, используя как уже имеющийся профессиональный опыт и знания, так и инновационные подходы к обучению, принимают участие в разработке и реализации индивидуальных образовательных планов (индивидуальных планов или программ развития в дошкольных образовательных учреждениях);

• эффективно взаимодействуют с родителями, координатором по инклюзии, специалистами психолого-педагогического сопровождения;

• имеют положительную мотивацию в осуществлении своей профессиональной деятельности;

• имеют информацию о возможных ресурсах как внутри образовательного учреждения, так и вне его (в окружном ресурсном центре по развитию инклюзивного образования, окружном методическом центре, общественных организациях) и активно их используют в профессиональной деятельности.

- специалисты психолого-педагогического сопровождения [2; 3]:

• участвуют в реализации инклюзивных подходов для задач социальной адаптации и развития детей с ОВЗ и их одноклассников, используя при этом наиболее эффективные инновационные технологии психолого-педагогического сопровождения;

• действуют в междисциплинарной команде, опираясь в планировании и реализации своей профессиональной деятельности на коллегиальные решения и подходы;

• эффективно взаимодействуют с родителями, педагогами (воспитателями и учителями);

• администрация и специалисты сопровождения имеют информацию о возможных ресурсах как внутри образовательного учреждения, так и вне его (в окружном ресурсном центре

по развитию инклюзивного образования, окружном методическом центре, общественных организациях) и активно их используют в профессиональной деятельности.

- руководители образовательных учреждений [10]:



- создают условия для развития и поддержки инклюзивной культуры, формирования инклюзивных ценностей и соответствующей атмосферы учреждения;
- занимают лидерскую позицию в формировании инклюзивной политики (стратегии) и тактики, развитии инклюзивной практики в педагогическом коллективе;
- понимают важность оказания поддержки сотрудникам, отвечающим за координацию работы, связанной с особыми образовательными потребностями.
  - представители администрации образовательного учреждения [6];
  - понимают свою роль по отношению к детям с ОВЗ и их родителям, связанную с их основным функционалом.
    - координаторы по инклюзивному образованию в управлении образования, окружном ресурсном центре, окружном методическом центре, ППМС-центрах [7]:
      - своевременно получают информацию (статистическую и качественную) о детях с ОВЗ;
      - своевременно и оперативно получают запрос на ту или иную (организационную, методическую) поддержку педагогического коллектива образовательного учреждения, потребность в психолого-педагогическом сопровождении детей и (или) их родителей.

Таким образом, успешное обучение и воспитание дошкольников с ЗПР в инклюзивной образовательной организации неразрывно связано с созданием: благоприятной среды, с учетом особых потребностей детей с ОВЗ, с активным включением родителей воспитанников в инклюзивную практику.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С. В. Алехина – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1.
2. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова – Текст : непосредственный – М. : Астрель, 2012. – 177 с.
3. Борисова, И. В. Реализация процесса сопровождения детей с задержкой психического развития в процессе инклюзии в условиях дошкольного образовательного учреждения / И. В. Борисова – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 21 (101). – С. 769-772.
4. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.
5. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

6. Малофеев, Н. Н. Право на образование, или Зачем нужна инклюзия / Н. Н. Малофеев // Учит. газ. – 2010. – № 35. – С. 17.

7. Нигматов, З. Г. Инклюзивное образование: история, теория, технологии / З. Г. Нигматов, Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова – Текст : непосредственный // Ин-т экономики, управления и права (г. Казань), Каф. теоретической и инклюзивной педагогики. – Казань: Познание, 2014. – 219 с.

8. Хайкина, М. А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 153-156.

9. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 189-192.

10. Ямбург, Е. А. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации / Е. А. Ямбург, С. Д. Забрамная. – Текст : непосредственный – М. : БОСЛЕН, 2013. – 213 с.

УДК 376.42

*Е. Е. Пехтерева*  
*Научный руководитель – М. В. Овчинников*

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К  
ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С  
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ  
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В статье представлена авторская точка зрения на проблему особенности формирования мотивационной готовности к школе у детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) в инклюзивной группе. Показаны преимущества и трудности нахождения детей с ЗПР в инклюзивной группе при формировании мотивационной готовности к обучению в школе.

*Ключевые слова:* задержка психического развития, особенности мотивации, мотив, инклюзивная группа, мотивационная готовность к обучению

*Е. Е. Pekhtereva*  
*Scientific director – M. V. Ovchinnikov*

## **FEATURES OF THE FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS TO STUDY AT SCHOOL IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN AN INCLUSIVE GROUP OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Abstract.* The article presents the author's point of view on the problem of the peculiarities of the formation of motivational readiness for school in children with mental retardation (hereinafter – ZPR) in an inclusive group. The advantages and difficulties of finding children with MR in an inclusive group in the formation of motivational readiness to study at school are shown.

*Keywords:* mental retardation, features of motivation, motive, inclusive group, motivational readiness to learn.

Чаще всего проблема мотивационной готовности детей к школьному обучению всплывает на стадии пребывания в первом классе, при этом именно вопрос интеллектуальной готовности для родителей становится основным при подготовке к школе, особенно это касается детей с ОВЗ. ЗПР – это категория детей, которая является наиболее многочисленной группой, получающей образование в условиях инклюзии [2]. И особую сложность проблеме придаёт неоднородность состава данной категории - от вариантов, близких к возрастной норме психического развития, до состояний пограничной интеллектуальной недостаточности. Такая неоднородность обучающихся с ЗПР обуславливает различия в их образовательных потребностях, с учетом которых составляются образовательные маршруты и соответственно условия обучения. Несмотря на данные трудности самое важное, что ребёнок с ЗПР может получить, пребывая в инклюзивной группе, свободу во взаимодействии и общении с нормально развивающимися сверстниками, и как следствие уже при поступлении в школу ребёнок может чувствовать более комфортно среди сверстников [7]. Но для этого важна согласованность интересов родителей, детей, педагогов и других участников учебного процесса.

Данное исследование организовано как теоретический анализ результатов исследования и статей специалистов в области дефектологии, психологии и др. А также особую роль сыграло наблюдение за детьми группы комбинированного типа в ДОО.

Изучение работ Власовой Т. А, Лебединской К. С, Лубовского В. И, Ульенковой В. Н, Бабкиной Н.В и др. позволяет определить, что среди множества психофизических особенностей, присущих детям с ЗПР, на первый план выдвигается общее недоразвитие личности: эмоционально-волевая незрелость, трудности в произвольной регуляции деятельности, ослабленность мотивационной сферы. Данные особенности не позволяют успешно ребенку справиться с задачами и требованиями, которые предъявляют им взрослый и общество в целом [6].

Исходя из некоторых собственных наблюдений, к сожалению, дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития обладают лишь фрагментарными знаниями о школе, об её особенностях, правилах поведения. Что не скажешь о детях с нормой, которые в свою очередь могут многое рассказать о школе. Отсюда становится более понятно, почему ребёнок не замотивирован идти в школу и не готов менять свой социальный статус – отсутствие осведомлённости.

Говоря о мотивационном компоненте готовности ребёнка как с нормой, так и с ЗПР, к обучению в школе важно помнить, что все мотивы ребёнка являются предпосылкой осуществления той или иной деятельности и запускают её [5]. Сформированность мотивационной готовности говорит об адаптации ребёнка к школе, а именно принятии новой

позиции «школьника» и появлении потребности в новых знаниях. Мотивы формируются под воздействием семьи, образовательных учреждений, следовательно, они поддаются изменениям.

В своих работах А. Н. Леонтьев указал на тот факт, что из множества мотивов присущих ребёнку, один из них становится главным, а другие являются дополнительными, но тоже стимулирующими [5]. Следовательно, учебная деятельность побуждается системой мотивов: игровым, социальным, учебным, оценочным, позиционным и внешним. В случае несформированности мотивов необходимых для учения, ребенок может оказаться в ситуации дезадаптации [8]. Ребёнок, который на протяжении дошкольного детства много играл, беспрепятственно общался со сверстниками, его поощряли за любой труд, к началу младшего школьного возраста появляется новообразование - учебная мотивация, которая предполагает готовность к школьному обучению.

В своих работах Л. И. Божович выделяет такой феномен как «внутренняя позиция школьника», которая состоит из двух потребностей [2]:

1. Потребность занять социальную позицию в мире взрослых (социальный мотив учения);
2. Познавательная потребность, удовлетворение которой невозможно без обучения в школе.

Как раз их слияние говорит о начале формирования учебной мотивации.

Обучение и воспитание ребёнка с ЗПР в инклюзивной группе предполагает конечный результат – получения знаний, умений и навыков на том же уровне, что и нормально развивающиеся сверстники, находясь в их среде. Но при условии удовлетворения особых образовательных потребностей.

Что касается формирования мотивационной готовности детей с ЗПР в инклюзивной группе: необходимым условием работы по возвращению данного компонента становится работа по двум направлениям [2]:

1. Индивидуальная работа с ребёнком с ЗПР (выявить особенности ВПФ ребёнка, на этой основе составить коррекционную программу, выявить структуру преобладающих мотивов, для продуктивного взаимодействия).
2. Групповая работа со всеми воспитанниками.

Однако не стоит забывать о включении работ с родителями всех детей инклюзивной группы, с другими преподавателями дошкольного учреждения, а также совместные детско-родительские занятия.

Специфика работы в инклюзивной группе заключается в том, что все режимные моменты и процесс обучения в группе проходят совместно [7]. Но так как дети ЗПР имеют свои специфические особенности (замедленно усвоение материала, более долгое преобладание игрового мотива, следовательно, возникают другие способы реализации деятельности, достижения результата и т.д.), то возникают некоторые трудности в проведении общих занятий, необходимых для обеих категорий детей (с условно-возрастной нормой развития, с ЗПР), поэтому проводится индивидуальная программа по развитию познавательных процессов ребёнка с ЗПР.

В своих работах Борякова Н. Ю. говорит о том, что детский сад – это образовательное учреждение, целью которого является развитие индивидуальности ребенка и в любой детской группе, дети оказывают влияние друг на друга. Вследствие чего формируются потребности в задавании вопросов, интерес отвечать, показывать, рассказывать, что благоприятно влияет на развитие мотивационно-потребностной сферы ребёнка с ЗПР.

Таким образом, в ДОО в группах инклюзивной направленности реализуется возможность формирования мотивационной готовности к обучению в школе с сохранением для детей с ЗПР полной коррекционной помощи. Для нормально развивающихся детей данная интеграция с дошкольного возраста позволяет постепенно осознавать, что есть люди, которые нуждаются в помощи и поддержке с их стороны [1]. Эти дети также нуждаются в развитии мотивационного компонента готовности к школе и условия инклюзивного образования не отнимает, а наоборот даёт возможность плавно перейти от преобладания игрового мотива в сторону мотива учения.

**Выводы.** Нельзя недооценивать значимость инклюзии для развития мотивационной готовности к обучению не только ребенка с ЗПР, но и с нормальным развитием. Взаимодействие этих двух категорий детей способствует их интеллектуальному, эмоциональному и мотивационному развитию, следовательно, успешной подготовке к обучению в школе. Таким образом, сформировать мотивационную готовность к обучению в школе у ребёнка с ЗПР в условиях инклюзии означает раскрыть способности ребенка с помощью специальной образовательной программы, которая учитывает его особенности и возможности, но при этом сохраняя полное взаимодействие со своими нормально развивающимися сверстниками, обучаясь по стандартным программам [7]. А совместное сотрудничество родителей, детей, педагогов создаст особую среду, в которой абсолютно все будут равноценны и замотивированы на результат.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С.В. Алехина – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2014. – №1. – С. 5-16.
2. Бабкина, Н. В. Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития: предпосылки и условия реализации / Н. В. Бабкина – Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – № 34. – URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanac-34>
3. Божович, Л. И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению / Л. И. Божович. – Текст : непосредственный М.: Изд-во АПН РСФСР. – 1976. – 93 с.
4. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.
5. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / [Т. В. Волосовец и др.]; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – Москва: Мозаика-Синтез, 2011. – 141. – Текст : непосредственный
6. Леонтьев, А. Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А. Н. Леонтьева, А.В. Запорожца – Текст : непосредственный. – М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144

7. Лубовский, В. И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой психического развития / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 10-16.

8. Макарова, О. М. Организация подготовки педагогов дошкольной образовательной организации к инклюзии детей с задержкой психического развития / О. М. Макарова. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2015. – № 7 (87). – С. 817-819. – URL: <https://moluch.ru/archive/87/16904/> (дата обращения: 07.11.2022).

9. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – Текст : непосредственный. – М. : Педагогика, 2001.

10. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, – 2021. – С.36-40.

11. Хайкина, М. А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 153-156.

УДК 376

*Е. Е. Пирогова, Ю. Л. Арестова, С. А. Сидорова*

## **РАЗВИТИЕ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДА ЗАМЕЩАЮЩЕГО ОНТОГЕНЕЗА**

*Аннотация.* В статье описана эффективность применения нейропсихологических приёмов в коррекционной работе. Приведены примеры игр и упражнений, используемых для коррекции и развития психических процессов, формирования познавательной деятельности, пространственных представлений, для стимулирования речевой активности, общей и мелкой моторики, формирования графомоторных навыков.

*Ключевые слова:* нейропсихология, метод замещающего онтогенеза, межполушарное взаимодействие, коррекция.

*Е. Е. Pirogova, Y. L. Arestova, S. A. Sidorova*

## **DEVELOPMENT OF INTERHEMISPHERIC INTERACTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES THROUGH THE USE OF ELEMENTS OF THE METHOD OF SUBSTITUTION ONTOGENESIS**

*Abstract.* The article describes the relevance of the use of neuropsychological techniques in correctional work. Examples of games and exercises used for the correction and development of

mental processes, cognitive activity, spatial representations, for stimulating speech activity, for the development of general and fine motor skills, the formation and development of graphomotor skills are given.

*Keywords:* neuropsychology, method of substitution ontogenesis, interhemispheric interaction, correction.

Неоспорима эффективность применения нейропсихологических приёмов в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ЗПР, ТНР, ИН, РАС). У всех этих детей имеются системные нарушения в развитии: они страдают и сенсомоторная, и познавательная, и регуляторно - волевая, коммуникативная, эмоциональная сферы. У данной категории детей, наряду с речевыми нарушениями, есть проблемы с координацией, общей и мелкой моторикой, восприятием, вниманием, памятью. Они моторно неловки, затрудняются осуществлять зрительный контроль, осознать и выполнить простые и тем более сложные инструкции. Отсюда в дальнейшем страдают школьные навыки. В итоге эти дети, приходя в школу, испытывают огромные трудности в освоении учебной программы. Чтобы сократить количество проблем, необходимо начать их решать в дошкольном возрасте.

Поэтому одним из актуальных направлений внедрения в коррекционный процесс инновационных образовательных технологий и практик, как инструментов эффективного решения актуальных проблем современного образования, является использование нейропсихологических технологий. Эффективность нейропсихологического подхода доказана наукой и практикой. Отечественная нейропсихология базируется на принципах, разработанных классиками психологии – Л. С. Выготским, А. Р. Лурией, Л. С. Цветковой, А. В. Семенович, А. Л. Сиротюк, А. Н. Леонтьевым и др.

Всем нам хорошо известно, что человеческий мозг состоит из двух полушарий. По исследованиям физиологов, правое полушарие головного мозга – гуманитарное, образное, творческое – отвечает за тело, координацию движений, пространственное и кинестетическое восприятие. Левое полушарие головного мозга – математическое, знаковое, речевое, логическое, аналитическое – отвечает за восприятие слуховой информации, постановку целей и построений программ [3, с. 17].

Равнополушарный тип – отсутствие ярко выраженного доминирования одного из полушарий. Кроме того, существует гипотеза эффективного взаимодействия правого и левого полушария как физиологической основы общей одаренности. Родителям предлагается визуальный тест В. Н. Пугача на определение доминирующего полушария головного мозга.

Единство мозга складывается из деятельности двух полушарий, тесно связанных между собой системой нервных волокон (мозолистое тело). Нарушение мозолистого тела искажает познавательную деятельность детей. Если в онтогенезе ребенка наблюдаются какие - либо отклонения, нужно понимать, что это следствие либо дисфункции или несформированности отделов головного мозга.

Изучение работ нейропсихологов позволило изменить подход к коррекционной работе. Нейропсихологическая коррекция является отличным дополнением к основной коррекционной программе и реализуется не вместо неё, а вместе с ней.

В основе представляемой работы лежит использование базового алгоритма метода замещающего онтогенеза и изложенных в пособии Трясоруковой Т. П. «Развитие межполушарного взаимодействия у детей» подходов, которые направлены на оптимизацию функционального статуса глубинных образований мозга и базиса для формирования подкорково - корковых и межполушарных взаимодействий [5, с. 3].

Комплексы нейродинамической гимнастики представлены двумя блоками: мануальным и психомоторным [5, с. 5].

**Мануальный блок (ручной)** – это специальные игры и упражнения, позволяющие повысить способность мозга ребенка в интегрированной работе. Движения пальцев и кистей рук имеют особое развивающее воздействие, т.к. с анатомической точки зрения около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция руки. При регулярном выполнении специальных упражнений образуется большое количество нервных волокон, связывающих полушария головного мозга в единую систему.

Выполняя эти упражнения, ребенок задействует правую руку, левую руку или выполняет задание двумя руками одновременно.

Для лучшего восприятия поз пальцев рук применялась методика, представленная в пособии «Говорящие ручки», снабженном инструкцией: «Делай, как я». С помощью этих карточек дети учатся повторять позы и движения по подражанию, по словесной инструкции.

Вот некоторые упражнения нейродинамической гимнастики, которые можно делать, как и детям, так и взрослым [5, с. 3].

**Упражнение «Василек».** Ладонки вверх – вниз. Нужно повернуть левую кисть на ребро, согните пальцы в кулак, затем выпрямите. Сделайте тоже правой рукой. Движения выполнять поочередно по 5 - 6 раз каждой рукой. Можно проговаривать, например: «Василек, василек, мой любимый цветок».

**Упражнение «Фонарики».** Рекомендуется вытянуть ладони перед собой, выпрямив и раздвинув пальцы. Далее нужно сжимать и разжимать пальцы на обеих руках одновременно: «Фонарики зажглись! Фонарики погасли!»

**Упражнение «Ухо – нос».**левой рукой нужно взяться за кончик носа, а правой рукой – за противоположное ухо. Одновременно следует отпустить ухо и нос, хлопнуть в ладоши, поменять положение рук «с точностью наоборот».

Также в работе с детьми ОВЗ активно используются карандаши.

**«Прокати».** Надо положить карандаш на ладонь, прикрыть его другой ладонью и прокатывать карандаш между ладонями – сначала медленно, а потом быстрее от кончиков пальцев к запястью.

**«Лесенка».** Упражнение состоит в перебирании пальцами обеих рук карандаша с удержанием его вертикально, при этом чередуются большой – указательный; большой – средний; большой – мизинец;

**«Лягушка»** – карандаш располагается между пальцев рук. Нужно с силой сжимать и разжимать кулак.

Широкое применение с неговорящими детьми получили нейротаблички, для развития активной речи – «Говорим – дышим – показываем».

И второй блок, **психомоторный**, тоже направлен на укрепление между полушариями функциональной взаимосвязи, имеющей сложную психическую организацию. Упражнения данного блока позволяют улучшить сенсомоторную и пространственную координацию, повысить возможности произвольного внимания, усидчивости, развить зрительно – моторную координацию. Широкое применение в описываемой практике получили «Прописи» Т. П. Трясоруковой [6]. С их помощью ребенок поэтапно выполняет ряд графических заданий только левой рукой, только правой, а затем двумя руками одновременно.

**«Зеркальное рисование»** - предлагается на листе чистой бумаги, взяв в обе руки карандаши или фломастеры, рисовать одновременно обеими руками зеркально симметричные рисунки, буквы, цифры.



Также в русле предлагаемой методики используются:

«*Растяжки*», которые нормализуют гипертонус (неконтролируемое чрезмерное мышечное напряжение) и гипотонус (неконтролируемая мышечная вялость). Алгоритм их выполнения таков:

\* Руки в замок, тянуть их вверх, вниз, в стороны; руки накрест в замке, вывернуть их как бы наизнанку; прогнуться назад и тянуть руки в замке вверх; руки в замке за спиной, наклон вперед с максимально возможным поднятием рук вверх.

\* Зацепиться пальцами рук друг за друга и тянуть руки в разные стороны, то же по 1 паре пальцев.

«*Дыхательные упражнения*» улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность (таковы «Свеча», «Дышим носом», «Ныряльщик»).

«*Глазодвигательные упражнения*» позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие («Взгляд влево вверх», «Горизонтальная восьмерка», «Глаз - путешественник») [3, с. 154].

«*Упражнения для релаксации*» способствуют расслаблению, снятию напряжения (например, «Дирижер», «Путешествие на облаке»).

Также в этом плане полезны «*Упражнения для развития крупной моторики*», «*Перекрестное марширование*».

Хорошо применимы «*Массаж ушных раковин*», «*Артикуляционные упражнения*» [8, с. 11].

Авторский опыт использования элементов метода замещающего онтогенеза и приемов в работе с детьми с ОВЗ показывает хорошие результаты. Активизация межполушарных взаимодействий дает возможность более продуктивно корректировать имеющиеся у детей речевые, двигательные, интеллектуальные недостатки, поведенческие расстройства и способствует созданию базы для успешного преодоления психоречевых нарушений.

Основным требованием к квалифицированному использованию специальных нейропсихологических технологий является точное выполнение движений и приёмов вместе с педагогом, систематически, постепенно усложняя и увеличивая время и сложность.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лурия, А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе: учебное пособие / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – Москва: МПСИ, 2008. – 64 с.
2. Пятница, Т.В. Пальчиковые игры и упражнения: Массаж карандашами. – Мн.: Аверсвэв, 2005. – 24 с.
3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие / А. В. Семенович. – Москва: Генезис, 2015. – 474 с.
4. Сиротюк, А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников / А. Л. Сиротюк. – Москва: ТЦ Сфера, 2003. – 48 с.
5. Трясорукова, Т. П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей. Нейродинамическая гимнастика / Т. П. Трясорукова. – Ростов – на - Дону: Феникс, 2022. – 32 с.
6. Трясорукова, Т. П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей. Прописи / Т. П. Трясорукова. – Ростов – на - Дону: Феникс, 2022. – 31с.

7. Цвынтарный, В. В. Играем пальчиками и развиваем речь / В. В. Цвынтарный. – Санкт-Петербург: Центрполиграф, 2004. – 32 с.

8. Шанина, Г. Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков: учебное пособие / Г. Е. Шанина. – Москва, 1999. – 39 с.

УДК 376

*А. П. Положкова*

### **ИГРОВЫЕ ПОСОБИЯ ИЗ ФЕТРА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

*Аннотация.* Чтобы работа с ребенком была творческой, познавательной, эмоционально приятной необходимо использовать как традиционные, так и современные игровые средства и приемы. В данной статье автор делится опытом использования игровых пособий из фетра, их применением как в работе специалистов, так и в совместной деятельности родителей и детей с тяжелыми нарушениями речи.

*Ключевые слова:* игра, игровое пособие, развитие речи, развитие мелкой моторики, развитие связной речи, коррекционная работа логопеда.

*А. P. Polozhkova*

### **GAME AIDS MADE OF FELT AS A MEANS OF DEVELOPING SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS**

*Abstract.* In order to make working with a child creative, informative, and emotionally enjoyable, it is necessary to use both traditional and modern game tools and techniques. In this article, the author shares the experience of using game aids made of felt, their use both in the work of specialists and in the joint activities of parents and children with severe speech disorders.

*Keywords:* game, game manual, speech development, development of fine motor skills, development of coherent speech, correctional work of a speech therapist.

Современный этап развития отечественной системы специального образования проходит под эгидой включения детей с ограниченными возможностями здоровья в окружающий социум, признания прав этой категории детей на получение образовательных услуг наравне со здоровыми сверстниками. Вхождение в социум детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) затруднено целым рядом причин, среди которых нарушение познавательной деятельности, своеобразия эмоционально-личностной сферы, проблемы интеллектуального, сенсомоторного и речевого плана. Важнейшим условием успешной социализации ребенка с тяжелыми речевыми нарушениями, как и для его, успешно развивающегося сверстника, является человеческое общение.

В настоящее время в России прослеживается устойчивая тенденция увеличения количества детей со сложной структурой речевого дефекта. Поэтому очень остро встают вопросы раннего распознавания, квалифицированной диагностики и выбора адекватных методов коррекционно-педагогического воздействия в работе с детьми с тяжелыми

нарушениями речи дошкольного возраста.

Социализация детей с нарушениями речи имеют свои особенности. В зависимости от типа речевого нарушения дети испытывают затруднения в усвоении системы культуры и образцов поведения в обществе, у них отмечаются трудности взаимодействия с социальной средой, адекватного реагирования на происходящие изменения, в достижении своих целей, что может привести к дисбалансу в поведении.

Всё большую значимость приобретает положение Л. С. Выготского о том, что построение и формирование высшей психической деятельности совершается в процессе социального развития ребёнка. Семья, как один из важнейших социальных институтов общества оказывает огромное влияние на формирование полноценной личности.

Такие дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают трудности коммуникативного характера, им трудно установить контакт со сверстниками, так как сказывается недостаточность языковых средств. Дети старшего дошкольного возраста начинают стесняться своего дефекта, появляются комплексы. Поэтому важнейшей задачей педагогов ДОО является обеспечение их благоприятного социально-личностного развития и социализации в обществе.

Использование комплекса пособий из фетра дает положительные результаты в коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Постоянное внимание к формированию речи детей в повседневной жизни делает их высказывания более правильными, грамотными, развернутыми. У детей повышается речевая активность. Они быстро овладевают речью как полноценным средством общения и познания окружающей действительности, происходит активизация и развитие речевых, познавательных, эмоционально-волевых и личностных качеств, что способствует формированию их социальной активности в обществе.

Данное пособие будет полезно логопедам, работающим с детьми дошкольного возраста, а также родителям, имеющих детей дошкольного возраста.

#### 1. «Сенсорная дорожка»

Представляет собой широкую дорожку из фетра, на которую нашиты деревянные пуговицы разного цвета и разной последовательности.

Цель: автоматизация поставленного звука – изолированно, в прямых и обратных слогах, словах, дифференциация звуков, развитие мелкой моторики, внимания.

Задания на примере автоматизации звука [Р]:

- нажимая на пуговку произноси звук [Р]. Произнеси протяжно, произнеси быстро.
- нажимая на пуговку одного цвета, произнеси слог РА, нажимая на пуговку другого цвета, произнеси слог РУ. В процессе занятия слоги меняются на прямые и обратные. Аналогично упражнения со звукосочетаниями из трех звуков.

- нажимая на пуговку заданного цвета произносим слоги со звуком [Р], нажимая на пуговку другого цвета произносим слоги со звуком [Л].

- нажимая на каждую пуговку придумай слово, название которого начинается на звук [Р], слова, в названии которых звук [Р] в середине, конце слова

#### 2. «Звуковые дорожки»

Цель: автоматизация изолированного звука, ориентировка в пространстве.

Примерные задания для использования пособия:

- потянув за ленточку вправо, произноси звук Р длительно, влево — прерывисто.

На каждую группу звуков представлена определенная «звуковая» дорожка.

#### 3. «Накорми рыбку»

Цель: автоматизация поставленных звуков изолированно, в прямых и обратных слогах, словах, развитие мелкой моторики.

Примерные задания:

- загоня бусинку в рот рыбки произноси звук [Р], длительно, прерывисто;
- загоня бусинку в рот рыбки произнеси слог со звуком [Р], пример -РА- (работа с прямыми и обратными слогами).

#### 4. «Веселая черепашка»

Пособие представляет собой лист фетра, на котором выполнена аппликация из фетра в виде черепашки. От черепашки вверх натянута шесть тонких шнурочков, на этих шнурках по пять бусин, над этими шнурами шесть красных кругов, на которые крепятся символы гласных звуков. В нижнем правом углу устанавливается символ согласного звука.

Цель: автоматизация поставленных звуков изолированных, в прямых и обратных слогах, развитие мелкой моторики.

Примерные задания:

В левом правом углу устанавливается символ автоматизируемого звука, к примеру Р, на красных шарах, расположенных над черепашкой, устанавливаются гласные.

- поднимая бусинку вверх по шнурочку, произносим слог РА, РО и т.д.;
- опуская бусинку вниз по шнурочку, произносим слоги АР, ОР и т.д.

#### 5. «Слоговые домики»

Пособие представляет собой четыре домика, расположенных рядом с друг другом, в каждом домике есть 1, 2, 3, 4 окна (число окон в том или ином домике соответствует количеству слогов в слове) и набор деревянных пуговиц или предметных картинок, в названии которых есть автоматизированный звука. Так же пуговицы и картинки могут соответствовать определенной тематике, на пример: овощи, домашние животные, транспорт.

Цель: автоматизация поставленных звуков, отработка навыка деления слова на слоги, обогащение словаря по теме, развитие мелкой моторики.

Перед ребенком в коробочке располагают декоративные деревянные пуговицы, либо предметные картинки небольшого размера в названиях которых присутствует автоматизированный звук.

Примерные задания при использовании данного пособия:

- произнеси название пуговицы (картинки) правильно, раздели слово на слоги и помести пуговицу (картинку) в соответствующий домик.

#### 6. «Искалочки»

Данное пособие представляет собой фетровую фигурку яблока, совы, кекса и тп. Фигурка внутри наполнена грянулятом и декоративными деревянными пуговками. Через молнию на задней стороне фигурки можно менять пуговицы по тематике или на заданный звук.

Цель: автоматизация поставленных звуков с словах, согласование числительного с существительным, деление слов на слоги, образование уменьшительно-ласкательных форм, образование множественного числа имен существительных, развитие мелкой моторики.

Задания:

- найди и назови все пуговицы, в названиях которых есть звук Р. Ребенок ищет и называет, сразу второе задание:
- в слове (пример) РЫБА звук Р твердый или мягкий?
- звук Р в начале, середине или конце слова?
- Сколько слогов в слове РЫБА?

- назови РЫБУ ласково;
- а если у нас их много, то у нас много ЧЕГО? (рыб);
- посчитай, сколько рыб у нас в «искалочке» (1, 2, 3, 4, 5).

#### 7. «Гусеница»

Цель: отработка навыков звукового анализа, развитие мелкой моторики, автоматизация звуков, развитие словаря по теме.

Выполнение заданий: перед ребенком кладется пособие, на котором изображена гусеница и к частям тельца гусеницы натянуты шнурочки, на которых расположены бусины соответствующего цвета звукам (синий, зеленый, красный), предлагается предметная картинка, декоративная пуговка или фигурка название которой необходимо выполнить звуковой анализ. Картинки, пуговки и фигурки могут быть определенной тематики, либо в названиях иметь звук, который необходимо автоматизировать. Выполняя анализ заданного слова, ребенок поднимает бусинку необходимого цвета на часть тельца гусеницы, в итоге получается звуковая схема слова.

#### 8. «Баночка (варенья, джема и т.д.)»

Пособие представляет собой баночку из фетра на которой присутствует окошко из прозрачной ткани, так же используются пуговки деревянные или картинки по теме.

Цель: образование качественных прилагательных от существительных, автоматизация поставленных звуков в словах, расширение словаря по теме, развитие сенсорных ощущений, мелкой моторики.

Примерные задания:

- варенье, приготовленное из яблок, какое? (яблочное, ребенок картинку, пуговку с изображением яблока кладет в баночку (кармашек из фатина);
- джем, приготовленный из вишни, какой?
- пастила, сваренная из малины, какая?

#### 9. «Кастрюлька».

Пособие представляет собой кастрюльку из фетра на которой присутствует окошко из прозрачной ткани, так же используются пуговки деревянные или картинки по теме.

Цель: образование качественных прилагательных от существительных, автоматизация поставленных звуков в словах, расширение словаря по теме, развитие мелкой моторики.

Примерные задания для использования:

- суп, приготовленный из картофеля, какой?
- пюре, сваренное из картофеля, какой?
- кисель, приготовленный из персиков, какой?
- каша, сваренная из риса, какая?

#### 10. «Четыре времени года».

Пособие представляет собой фон из велкро ткани, на котором изображено дерево. В комплект к фону прилагается 55 съемных деталей, соответствующий временам года: яблоко- 5 шт., цветы – 5 шт., листья св зеленые – 8 шт., листья темно-зеленые – 8 шт., листья оранжевые – 13 шт., снежинки – 7 шт., гнездо – 1 шт., птичка – 1шт., полянка летняя – 1 шт., сугроб – 1 шт., сугроб с проталинами – 1 шт., гриб – 3 шт., куст земляники – 1 шт., грибы – 3 шт, зайчик – 2 шт (белый и серый).

Цель: Развитие связной речи, развитие словаря, автоматизация звуков, согласование существительных с прилагательными, согласование существительных с числительными, образование уменьшительно-ласкательных форм в единственном и множественном числе.

Примерные задания:

- что бывает осенью, зимой, весной, летом? Составь предложения.
- какие листья осенью (оранжево-желтые), а какие весной, летом?
- сколько яблок на дереве? (1, 2,3, 4, 5)
- сколько грибов? (1, 2, 3)
- как животные готовятся к зиме?
- назови перелетных птиц. Почему их так называют? Почему они улетают в теплые края?
- назови зимующих птиц. Почему их так называют? Почему они зимуют у нас?
- какие времена года ты знаешь?
- какое время года после зимы? Перед зимой? Между зимой и весной?

#### 11. «Город»

Конструктор из фетра, с креплениями на задней части деталей, что дает возможность использовать в работе ковровинное плотно. В состав конструктора входят дели крыш разной конфигурации и размеров, арка, блоки для строительства домов с окнами и дверями, дерево – 3 шт., светфор – 2 шт., автомобиль – 2 шт., грузовик – 1 шт.

Цель: автоматизация поставленных звуков, расширение словаря по теме, согласование числительных с существительными, образование качественных прилагательных, образование прилагательных в уменьшительно-ласкательной форме единственного и множественного числа, развитие связной речи, развитие мелкой моторики.

Примерные задания:

Сравнение большого и маленького домов:

- у этого дома окна, а у этого.... У этого дома дверь, а у этого...У этого дома крыша, а у этого ...;
- если в доме один этаж, то какой это дом? (одноэтажный) два, этажа, три этажа, четыре этажа ...;
- какой дом высокий, а какой низкий?

#### 12. «Волшебные лупы».

В комплект пособия входит лупы – 4 штуки разного цвета (желтый, голубой, красный, желтый), выполненных из фетра. Так же для игры необходимо лист с изображением предметных черно-белых картинок с контурным изображением на автоматизированный звук или по теме.

Цель: автоматизация поставленных звуков в словах, расширение словаря по теме, совершенствование грамматического строя речи, развитие связной речи.

Выполнение задания: ребенок называет одно изображение, утрированно выделяя автоматизированный звук, пример: быЛа Лодка белЛой, а стаЛа гоЛубой. Аналогично с лупами других цветов.

#### 13. «Часы песочные»

Пособие представляет собой имитацию песочных часов, вместо песка бусины двух цветов – зеленые и синие. Бусины под тонким фатином можно перемещать.

Цель: автоматизация, дифференциация поставленных звуков, развитие словаря по теме, развитие связной монологической речи, развитие умения анализировать звуковой состав слова, ориентировка в пространстве. При использовании пособия необходим набор картинок по теме или на автоматизированный звук, либо декоративные пуговицы, либо фигурки.

Примерные задания:

Ребенку предлагается определить, какой заданный звук в слове - мягкий или твердый? Если звук мягкий, то зеленую бусинку опускаем в правый отсек часок, а если звук твердый, то

в левый отсек.

#### 14. «Сказочный лес»

Пособие представляет некий планшет, который разграничен на три «поляны», в состав пособия входит 18 съемных деталей: Лисенок – 1 шт, Медвежонок – 1 шт, Ежик – 1 шт., Муравей – 1 шт., желудь – 3 шт., орех – 3 шт., грибы белый – 3 шт., мухоморчик – 2 шт, рыбки – 3 шт., на одной из полянок имеется динамическая фигурка Утенок. На первой поляне находится дерево, пень, куст брусники, кусты орешника, в кроне находится гнездо с птичкой и птенцами, в дупле дуба живет мудрая сова, на этой полянке живет Лисенок. На второй полянке муравейник, в котором живет Муравей, куст черники, березовая роща, берлога, кусты земляники, на этой полянке живет медвежонок. На третьей полянке живет ежик, на поляне находятся кусты малины, ельник, а сама поляна расположена на берегу пруда, в котором плавают веселые рыбки и живет Утенок.

Цель: автоматизация звуков в связной речи, развитие связной речи, отработка употребления предлогов в свободной речи, развитие словотворчества, расширение словаря по теме, развитие мелкой моторики.

Примерные задания:

- составь рассказ, сказку, придумай историю о лесных друзьях;
- употребление предлогов: где находится Лисенок? (между пнем и дубом, за кустом орешника, на пне, за кустом брусники и т.д.

Представленный комплекс игровых пособий способствуют повышению речевой активности детей, развитию мелкой моторики, расширению словарного запаса по темам, словотворчеству, может быть эффективно использован как на подгрупповых, индивидуальных занятиях, в свободной деятельности детей, а также в совместной деятельности детей и родителей в домашних условиях.

Игры данного комплекса полифункциональны, легко трансформируемы, эстетически привлекательны, элементы разных пособий могут дополнять друг друга – все это свидетельствует о соответствии ФГОС ДО.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Артемьева, А. В. Развитие мелкой моторики у детей 3-5 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2017.
2. Борякова, Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (ограниченный аспект) / Борякова Н.Ю., Касицина М.А. – М., 2004.
3. Евдокимова, Е. С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольников. – М.: Издательство «ТЦ СФЕРА», 2019.
4. Пидкасистый, П. И. Технология игры в обучении и развитии / Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. – М., 1996.

## ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* В статье затронута проблема подготовки будущих учителей к реализации инклюзивного обучения и организации инклюзивной образовательной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* инклюзивное обучение, будущие учителя, подготовка, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Л. А. Poluyanova

## THE PROBLEM OF PREPARING FUTURE TEACHERS FOR REALIZATION INCLUSIVE LEARNING IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

*Abstract.* The article touches upon the problem of preparing future teachers for the implementation of inclusive education and organizing an inclusive educational environment for students with disabilities.

*Keywords:* inclusive education, future teachers, training, students with disabilities.

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в учебно-воспитательный процесс является закономерным этапом развития страны, которая меняет свое отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Вне зависимости от типа организации, в которой ребенок с ОВЗ получает образование – коррекционная школа или инклюзивный класс – его цель: сформировать объем компетенций, необходимых для успешной социализации на всех последующих возрастных этапах [3].

Признается не только равенство их прав, но и общество признает, таким образом, свою обязанность обеспечить для них возможность самореализации в разных областях жизни, включая образование. Общество постепенно начинает осознавать, что эти дети – часть социума, как и все прочие, их необходимо включать в основные социальные и образовательные процессы, а не ограничивать стенами специальных учреждений. Дети с ограниченными возможностями здоровья могут успешно адаптироваться, социализироваться и развиваться при условии, что обучение и воспитание были начаты вовремя и организованы правильно. Однако такой вариант обучения ставит массовую образовательную школу и учителей общего образования перед целым комплексом сложных проблем (организация урока в инклюзивном классе, распределение режима учебной нагрузки для ребенка с ОВЗ, использование форм и критерии оценки деятельности всех обучающихся, эффективное проведение коррекционно-развивающих занятий и множество других). Для того, чтобы переход к инклюзивному образованию совершился максимально комфортно, необходимы соответствующие условия. Одним из таких важнейших условий является готовность педагога к реализации инклюзивного образования. По этой причине профессиональный стандарт обозначает новое квалификационное требование к учителю – «готовность и способность педагогов учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей развития, ограниченных возможностей» [4].



Специалисты отмечают, что значительная часть учителей в нашей стране не готова к работе в инклюзивном образовательном процессе: они испытывают трудности в выявлении образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, определении направлений и содержания коррекционной работы, организации взаимодействия со всеми участниками инклюзивного процесса и т.д. Отчасти это обусловлено тем, что все еще дефицитен фонд технологий, которые используются в профессиональной подготовке учителей, существует нехватка научно-методических работ, обеспечивающих реализацию инклюзивного процесса.

На сегодняшний день возросло количество детей с ОВЗ, получающих образование в условиях инклюзивного обучения. Среди обучающихся с ОВЗ присутствуют дети как с задержкой психического и речевого развития, так и со слуховой недостаточностью. Ситуация обучения, присутствия на уроке для обучающихся с нарушениями слуха, как и для всех категорий школьников с ОВЗ – это ситуация, вызывающая тревогу, волнения, часто ожидания неуспеха [2]. Для снижения количества таких ситуаций значительную роль играют профессионально-личностные качества педагогов, их настрой и субъективное отношение к новой модели взаимодействия с учащимися с ОВЗ.

Российское общество постепенно приходит к пониманию того, что коллективное обучение детей с ОВЗ и сверстников имеет большое значение, как для первой, так и для второй группы. Для нормотипичных детей эта необычайно полезный социальный опыт, позволяющий формировать правильное мировоззрение, нравственность, доброту и тактичность, уважительное отношение к людям, имеющим те или иные ограничения здоровья.

Профессиональная подготовка будущих учителей рассматривается одновременно и как процесс, и как цель, структурируемая в интегративное свойство личности, и как прогнозируемый конечный результат обучения в виде профессиональной компетентности, и как условие успешного выполнения педагогической деятельности. Создание специальных условий обучения и воспитания позволяет учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса [1]. С нашей точки зрения, профессионально-личностные качества учителя, его настрой и субъективное отношение к новой образовательной модели играют немаловажную роль в процессе работы с детьми данной категории. В педагогическом вузе необходимо говорить о формировании у будущих учителей такой позиции, которая позволит им успешно реализовывать цели и задачи инклюзивного образования в своей профессиональной деятельности. Работа учителей в рамках инклюзии способствует формированию мировоззрения, повышению самооценки и социализации личности обучающихся с ОВЗ.

Таким образом, при организации результативной работы с обучающимися с ОВЗ значительная роль отводится поиску способов, форм и методов повышения уровня сформированности психолого-педагогической готовности студентов к работе в инклюзивной образовательной среде.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Колотилова, У. В. Педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья на второй ступени получения образования в условиях интегрированного обучения / У. В. Колотилова. – Текст : непосредственный // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-

Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: в 2-х ч. / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. – Ч. 1. – С. 339-343.

2. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

3. Лапшина, Л. М. Работа вспомогательной школы по социализации детей с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования: Мат.-лы научно-практич. конф. (28 января 2003 г.) / Редакторы В. В. Латюшин, Н. Н. Малофеев, В. В. Садырин. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2003. – С. 214-221.

4. Полуянова, Л. А. Подготовка будущих учителей к реализации инклюзивного обучения в образовательной организации / Л. А. Полуянова, У. В. Колотилова – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Челябинск: Изд-во Юж.-Ур. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2021. – № 6 (166). – С. 191-201.

**УДК 371.927**

*В. С. Пономарева  
Научный руководитель – Е. Р. Теплякова*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности формирования пространственных представлений у младших школьников с задержкой психического развития. Проанализировав литературу по данной теме, можно сказать, о недостаточности развития пространственных представлений у данной категории детей. Определены уровни сформированности пространственных представлений, выявлены трудности, с которыми сталкивается ребёнок при недостаточной сформированности пространственных представлений. Представленная информация свидетельствует о необходимости коррекционной работы, направленной на развитие пространственных представлений каждого отдельного ребёнка.

*Ключевые слова:* пространственные представления, задержка психического развития, младший школьный возраст.

*V.S. Ponomareva  
Scientific director – E. R. Teplyakova*

## **FEATURES OF SPATIAL REPRESENTATIONS OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH DELAYED MENTAL AGE**

*Abstract.* The article discusses the features of the formation of spatial representations in younger schoolchildren with mental retardation. Having analyzed the literature on this topic, we can say about the lack of development of spatial representations in this category of children. The levels of formation of spatial representations are determined, the difficulties that a child faces with insufficient formation of spatial representations are revealed. The presented information indicates the need to organize special training and correctional work that takes into account individual abilities in the development of spatial representations of each individual child.

*Keywords:* spatial representations, mental retardation, primary school age.

**Актуальность проблемы.** Развитие пространственных представлений - это неотъемлемая часть интеллектуального развития ребенка. Понимание пространственных отношений между объектами, осознание своего положения среди окружающих вещей и по отношению к себе ведут к познанию ребенком окружающего мира, а так же создают базу для понимания более сложных связей и отношений. С самого начала обучения в школе дети с задержкой психического развития испытывают трудности при овладении навыками счета, письма, чтения. Как отмечают некоторые исследователи (Ю. Даулискене, А. О. Дробинская и др.), данное обстоятельство связано с существенным недоразвитием пространственной функции детей. Именно поэтому данная проблема является одной из наиболее актуальных в области дефектологии [3].

**Организация и методы исследования.** Данное исследование представляет собой теоретический анализ результатов исследования специалистов различных областей знаний: педагогики [4], психологи [2; 6; 7], дефектологии [1; 3; 5; 9], нейропсихологии [8] и др.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Пространственные представления – это представления о пространственно-временных отношениях и свойствах предметов: расположение, форма, величина объектов. Пространственные представления являются необходимым элементом познания и любой практической деятельности индивида. Они имеют большое значение во взаимодействии человека с окружающим миром и являются условием ориентировки в нём человека [2].

Уровень развития пространственных представлений оказывает важнейшее влияние на успешность усвоения школьной программы, так как без знаний пространственных понятий ребенку трудно свободно ориентироваться в пространстве. Многие исследователи (Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, И.С. Якиманская и другие) считают, что успешность овладения ребенком счета, письма, рисования и так далее во многом определяется именно уровнем развития пространственных представлений. Кроме того, ученые отмечают, что формирование и развитие пространственных представлений у младших школьников осуществляется в процессе выполнения различной деятельности [3; 5].

Структуру пространственных представлений составляют четыре базисных уровня, каждый из которых отражает уровень сформированности определенного вида представлений: пространственные представления о собственном теле, о взаимоотношении объектов внешнего мира и тела, уровень вербализации пространственных представлений, лингвистических представлений [6].

Развитие пространственных представлений довольно долгий и сложный процесс, который начинается в детстве, продолжается в дошкольном возрасте, затем совершенствуется при школьном обучении. В результате влияния несформированности пространственных представлений на интеллектуальный уровень развития ребенка, происходят нарушения чтения, письма и счета в период начала обучения в школе [5].

У детей с задержкой психического развития наблюдается несформированность элементарных уровней овладения пространственными представлениями – схемы тела, а также трудности анализа пространственных взаимоотношений внешних по отношению к телу объектов как в вертикальной, так и в горизонтальной плоскостях. Это может быть связано со смещением сроков и нарушенной последовательностью раннего моторного развития данной категории детей. Также у детей с ЗПР могут страдать разные звенья, входящие в процесс пространственного восприятия: предметно-пространственная ориентировка, чувственное восприятие, вербализация пространственных компонентов, пространственная организация движения [2].

Кроме того, дети имеют трудности ориентировки практически во всех направлениях пространства (особенно правого и левого). До конца дошкольного возраста, а также в начале школьного обучения дети с задержкой психического развития не имеют четких представлений о пространственных взаимоотношениях объектов, схеме тела [8].

Наиболее простые предлоги используются в речи данной категории детей. Также затруднения появляются в понимании даже относительно несложных пространственных, пространственно-временных и, как следствие, причинно-следственных отношений [9].

Поскольку развитие пространственных представлений тесно связано со становлением конструктивного мышления, то и формирование представлений данного вида у детей с задержкой психического развития также имеет свои особенности. Например, при складывании сложных геометрических фигур и узоров дети с ЗПР часто не могут осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить её в единое целое. Детям сложно узнавать предметы в контурном, схематическом изображении, с наложенным изображением, расположенные в непривычном ракурсе [6].

Несформированность пространственных представлений ведет к появлению у детей с ЗПР нарушений различных видов деятельности: игровой, конструктивной, графической, счетных операций. Это проявляется в трудностях:

1. целостного восприятия объекта, буквы, цифры;
2. зрительно-пространственного анализа (количество элементов и их расположение относительно друг друга);
3. ориентировки на плоскости при выполнении графических заданий;
4. ориентировки в последовательности выкладывания и написания элементов;
5. осуществления зрительного, акустического, кинетического, кинестетического контроля [2].

**Выводы.** Во многих научных исследованиях указывается на то, что у большинства детей с задержкой психического развития отмечаются отклонения в формировании пространственных представлений. Пространственные нарушения являются причиной различных трудностей, с которыми сталкиваются младшие школьники с задержкой психического развития при решении различного рода задач (от учебных до бытовых) и свидетельствуют о необходимости организации специального обучения и коррекционной работы, учитывающей индивидуальные способности в развитии пространственных представлений каждого отдельного ребёнка.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Борякова, Ю. Н. Психолого-педагогическое изучение детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада / Ю. Н. Борякова, М. А. Касицына. – Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика, 2010.
2. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.
3. Дунаева, З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития: методическое пособие / З. М. Дунаева. – Текст : непосредственный: Ин-т коррекционной педагогики РАО. – Москва. Советский спорт, 2006.
4. Елецкая, О. В. Развитие и уточнение пространственно-временных представлений у детей младшего и среднего школьного возраста: Логопедическая тетрадь / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачева. – Текст : непосредственный. – М. : Школьная Пресса, 2003.
5. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.
6. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Практическое пособие / Н. Я. Семаго. – Текст : непосредственный. – М. : Айрс-пресс, 2007.
7. Семаго, Н. Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей, как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы / Н. Я. Семаго – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2000. – №1.
8. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста. Учебное пособие / А. В. Семенович. – Текст : непосредственный. – М. : Генезис, 2008.
9. Теплякова, Е. Р. Приоритетные направления создания безопасного образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. Р. Теплякова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – № 3. – С. 141-145.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ЗПР, ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ  
ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА**

*Аннотация.* В статье раскрыто понятие мышления, раскрыты этапы формирования словесно-логического мышления у детей, отмечены особенности формирования словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР, указано на роль инклюзивного образования детей с ЗПР.

*Ключевые слова:* словесно-логическое мышление, нарушения в развитии мышления, этапы развития мышления, младшие школьники с ЗПР, инклюзия.

*А. А. Popova  
Scientific director – L. M. Lapshina*

**FEATURES OF THE FORMATION OF VERBAL AND LOGICAL THINKING OF  
A JUNIOR STUDENT WITH A MENTAL RETARDATION, STUDYING IN AN  
INCLUSIVE CLASS**

*Abstract.* The article discloses the concept of thinking, discloses the stages of formation of verbal and logical thinking in children, notes the peculiarities of formation of verbal and logical thinking in younger schoolchildren with mental retardation, indicates the role of inclusive education of children with mental retardation.

*Keywords:* verbal-logical thinking, disorders in the development of thinking, stages of the development of thinking, younger schoolchildren with mental retardation, inclusion.

Современный этап развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, характеризующийся интеграцией общего и специального образования [1], предполагает поиск рациональных путей и эффективных форм совместного обучения таких детей с нормально развивающимися сверстниками.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют самую многочисленную группу среди учеников с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в массовой школе [3]. Инклюзивное образование адресовано детям с ЗПР, достигшим к моменту поступления в школу уровня развития, близкого к возрастной норме. В структуре задержки психического развития этих детей на первый план выступают трудности произвольной регуляции деятельности и поведения и признаки общей социально-эмоциональной незрелости.

Одна из психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. На это в своих работах указывали М.М. Мамедов, О. П. Монкявичене, К. Новакова и др. [1; 3; 7]

Мышление – социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, то есть процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе её анализа и синтеза [7].

Отставание в развитии мышления - одна из основных черт, отличающая детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников. По мнению Л. Н. Блиновой, отставание в развитии мышления проявляется во всех компонентах структуры мышления, а именно:

- в дефиците мотивационного компонента, проявляющегося в крайне низкой познавательной активности;
- в нерациональности регуляционно-целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия путем эмпирических проб;
- в длительной несформированности операционного компонента, т.е. умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;
- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов [4].

Из различных видов мышления мы рассмотрим понятие словесно-логического мышления.

Словесно-логическое мышление – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. При словесно-логическом мышлении оперируя логическими понятиями, субъект может познавать существенные закономерности и ненаблюдаемые взаимосвязи исследуемой реальности. Развитие словесно-логического мышления перестраивает и упорядочивает мир образных представлений и практических действий [2].

Развитие словесно-логического мышления у детей проходит как минимум два этапа. На первом ребенок усваивает значение слов, относящихся к предметам и действия, научается пользоваться ими при решении задач, а на втором этапе им познается система понятий, обозначающих отношения, и усваиваются правила логики рассуждений. Н. Н. Поддьяков, изучая формирование внутреннего плана действий, характерных для словесно-логического мышления, выделил шесть этапов развития этого процесса:

1. Ребенок еще не в состоянии действовать в уме, но уже способен с помощью рук, манипулируя вещами, решать задачи в наглядно-действенном плане.
2. В процесс решения задачи уже включена речь, но она используется ребенком только для называния предметов, с которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане.
3. Задачи решаются в образном плане через манипулирование представлениями объектов.
4. Задача решается ребенком по заранее составленному, продуманному и внутренне представленному плану, в основе которого лежит память и опыт.
5. Задача решается в плане действий в уме с последующим выполнением той же самой задачи в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами.
6. Решение задачи осуществляется только во внутреннем плане с выдачей готового словесного решения без последующего обращения к реальным, практическим действиям с предметами.

Из исследований развития детского мышления следует, что у детей пройденные этапы в совершенствовании мыслительных действий не исчезают, а заменяются новыми, более совершенными. Детский интеллект основан на принципе системности, в нем, при необходимости, включаются в работу все виды и уровни мышления [6].

Между наглядно-действенным, наглядно-образным и словесно-логическим мышлением существует глубокая двухсторонняя связь. С одной стороны, опыт действия с предметами при решении практических задач подготавливает необходимую почву для возникновения словесно-логического мышления. С другой - развитие словесно-логического

мышления изменяет характер предметных действий и создает возможность перехода от решения элементарных к решению сложных практических задач.

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению зависит от степени сформированное более высоких типов ориентировочно-исследовательской деятельности. Этот переход осуществляется при изменении характера ориентировочно-исследовательской деятельности, на основании более высокого типа ориентировки в условиях задачи и активизации речевых задач в словесном плане [8].

Словесно-логическое, понятийное мышление формируется постепенно на протяжении младшего школьного возраста проходя две стадии: конкретно-понятийную и абстрактно-понятийную.

Сначала, на конкретно-понятийной стадии, задачи решаются вербально, путем оперирования отвлеченными понятиями. Ребенок уже может осуществлять основные мыслительные операции, развернуто рассуждать и делать умозаключения. Однако, все мыслительные операции которые формируются на этой стадии, тесно связаны с конкретным наглядным материалом, недостаточно обобщены т.е. ребенок оказывается в состоянии мыслить по строгим требованиям логики только в пределах усвоенных знаний.

Затем, на стадии абстрактно-понятийного мышления, мыслительные операции становятся обобщенными, взаимосвязанными и обратимыми, что позволяет произвольно совершать любые мыслительные операции применительно к разнообразному материалу. На этой стадии дети начинают мыслить абстрактными понятиями, самостоятельно решать сложные познавательные задачи. Абстрактно-понятийная стадия является завершающей стадией развития словесно-логического мышления. У детей появляется способность рассуждать, обосновывать свои рассуждения, доказывать правильность полученных выводов, осознавать и контролировать процесс рассуждения, возможность произвольно совершать любые мыслительные операции применительно к самому разнообразному материалу, конкретному и абстрактному; формируются умения переходить от краткого, свернутого обоснования к развернутой системе доказательств и наоборот (В. В. Давыдов, Г. С. Костюк, А. В. Петровский, Т. В. Розанова, О. К. Тихомиров) [10].

Экспериментальные данные показывают, что особенности мышления у детей с ЗПР проявляются на протяжении всего школьного обучения и в развитии всех видов мышления. Полное развитие словесно-логического мышления может осуществляться только на основе полноценного развития. Образовательная организация призвана помочь в освоении всех форм мышления [7; 9].

По наблюдениям, в развитии словесно-логического мышления показатели успешности резко падают.

И все же среди этих детей есть такие, у которых уровень развития этого вида мышления соответствует норме. Большая же часть детей справляется с заданием на 50-60 %. В большинстве случаев детям мешает бедность понятийного словаря и неумение устанавливать логическую связь или понять взаимоотношение предметов и явлений. На очень низком уровне развития находятся 20% детей. Словесно-логическое мышление у этих детей еще не развито, можно сказать, что оно только начинает свое развитие [5].

На основе изложенных выше данных можно сделать вывод, что одна из психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач, предполагающих пользование словесно-логического мышления.

Практика показывает, что в настоящее время в классах общеобразовательных



организаций всё чаще встречаются дети с ЗПР. Для них необходимо создавать специальные условия обучения, в которых могут быть удовлетворены их особые образовательные потребности. Практика совместного обучения нормотипичных детей и школьников с ЗПР показывает, что при создании всех необходимых условий коррекционная работа в целом реализуется более эффективно и работа по развитию словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР в частности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабкина, Н. В. Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина. – Москва : Школьная Книга, 2015. – 136 с.
2. Волков, Б. С. Психология младшего школьника / Б. С. Волков. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.
3. Гончарова, Е. Л. Ребенок с особыми образовательными потребностями / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина. – Текст: непосредственный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2002. № 5. – С. 80-87.
4. Кисова, В. В. Особенности построения системы коррекционных занятий по формированию саморегуляции у дошкольников с задержкой психического развития / В. В. Кисова, - Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – No2 (5). – С. 1208-1213.
5. Карвасарский, Б. Д. Клиническая психология учебник / Б. Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 2019. – 896 с.
6. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
7. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.
8. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: Мат.-лы VII Междунар. научно-практич. конф. (11-13 октября 2018 г.). Т.2 / под. ред. Д. З. Шибковой, П.А. Байгужина. – Челябинск: Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2018. – С. 282-283.
9. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.
10. Петровский, А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2000. – 512 с.
11. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 2010. – 147 с.

## **ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ И ИНСТРУМЕНТОВ БЕРЕЖНОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОРРЕКЦИОННО–РАЗВИВАЮЩУЮ РАБОТУ УЧИТЕЛЯ–ДЕФЕКТОЛОГА**

*Аннотация.* В настоящее время невозможно представить работу педагога без внедрения цифровых технологий. Современный педагог пользуется мобильной связью, компьютером и интернетом, что позволяет улучшить качество получения новой информации, эффективнее выстроить работу с детьми и родителями.

Ключевые слова: цифровые технологии, бережная цифровая среда, цифровые инструменты.

*L. R. Popova*

## **INTRODUCTION OF TECHNOLOGIES AND TOOLS OF A CAREFUL DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT INTO THE CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK OF A TEACHER – DEFECTOLOGIST**

*Abstract.* Currently, it is impossible to imagine the work of a teacher without the introduction of digital technologies. A modern teacher uses mobile communication, a computer and the Internet, which makes it possible to improve the quality of obtaining new information, to build work with children and parents more effectively.

*Keywords:* digital technologies, careful digital environment, digital tools.

Применение цифровых технологий можно условно разделить на следующие подгруппы:

Первая подгруппа – это применение цифровых технологий на коррекционных занятиях с детьми с амблиопией и косоглазием, как средства обучения в виде программы MS PowerPoint. Данная форма работы, используется как часть занятия, позволяет более разнообразить подачу нового материала, закрепить пройденный материал, поработать над самоконтролем со всеми детьми, расширить знания через зрительное, слуховое восприятие одновременно.

Например, на занятиях по зрительному восприятию и социально –бытовой ориентировке, применение презентаций, позволяет всю наглядность перенести на экран, а также добавить проверочные задания, ранее выполненные детьми индивидуально на карточках. Помогает провести физкультминутку с использованием игровых упражнений под музыку, подобрать зрительные тренажеры с учетом зрения детей. Разработанные и составленные презентации по лексическим темам помогли систематизировать знания детей, последовательно усложняя наглядный и практический опыт дошкольников. Учитывая зрительные возможности детей, наглядный материал всегда подбирается согласно офтальмологическим требованиям и возрасту детей. Существуют единые требования к применению наглядного материала в презентациях:

1. Наглядность обязательно должна быть с четким контуром, с меньшим количеством зашумления на втором плане и мелкими деталями.
2. Каждая иллюстрация должна находиться в рамке красного, оранжевого или

зеленого цвета.

3. Если используется фон, то он должен быть либо светлого оттенка или белым, без лишних отвлекающих элементов.

Каждая составленная презентация для занятий включает в себя:

- повторение изученного материала, через практические задания
- знакомство с новым материалом – в виде обучающего материала с расширением знаний
- физкультминутки разной направленности (пальчиковая с показом педагога, зрительная – в виде зрительного тренажера с движущимися объектами или двигательная в виде мультимедийного героя)
- практический материал, для закрепления нового материала.

При работе с презентацией на занятиях, зрительная работа детей чередуется с двигательной работой. А зрительное внимание с экрана, переключается на работу на столе с раздаточным материалом, затем вновь проходит работа с просмотром экрана и затем самостоятельная работа ребенка за столом или около стола. Чередование деятельности позволяет не переутомлять зрение детей, дольше удерживать интерес и внимание детей, научить их самоконтролю при проверке знаний с помощью заданий на экране.

Вторая группа – это использование на занятиях видеороликов из интернета или личных видеозаписей для детей. Видеозапись, как небольшая часть всего занятия продуктивнее расширяет знания детей об окружающем мире, через них детям удастся увидеть предметы и объекты, недоступные для них в реальной жизни, которые педагог не может предоставить для рассмотрения на самом занятии. Расширение кругозора и обогащение знаний новым материалом с использованием мультимедиа не только интересны детям, но и помогают лучше запомнить материал. Современные дети лучше воспринимают учебный материал с экрана, через познавательные и обучающие мультфильмы. Главное, применять их необходимо не более 2 минут от всего времени занятия.

Третья подгруппа цифровых технологий, это применение цифровых ресурсов из интернета: интерактивные уроки, видеоуроки, киноуроки, электронная библиотека, виртуальные музеи и онлайн-платформы. Всё это не только доступно, интересно для детей, но и сокращает лишнюю трату времени при подготовке к занятиям. Применение онлайн-платформ с интерактивными играми на индивидуальных коррекционных занятиях активизирует детей, помогает проверить и закрепить знания ребенка.

Онлайн-платформы с интерактивными играми, можно использовать как на подгрупповых, так и индивидуальных коррекционных занятиях. Применение одной игры на коррекционном занятии для закрепления нового материала или уточнения знаний позволяет активизировать детей, и даже самый неуверенный, имеющий трудности в обучении ребенок с интересом включается в игру, таким образом, закрепляет свои знания и совершенствует их. Кроме того, используемые игры на этих платформах можно предложить родителям, для лучшего взаимодействия «родитель – ребенок» и эффективного усвоения знаний ребенком.

Применяя цифровые задания на коррекционных занятиях, учитель-дефектолог может в полном объеме реализовать ряд коррекционно-развивающих задач, придерживаясь приемов: доступной учебной информации, дозированной нагрузки в соответствии возраста ребенка и его индивидуальных особенностей в физическом и психическом развитии. Главное, чтобы использованные информационные ресурсы и инструменты были безопасны для ребенка и помогали его развитию.

Кроме проведения коррекционной работы с детьми, использую электронные ресурсы в

организации коррекционно-развивающей деятельности с родителями. Применение различных мессенджеров и социальных сетей для лучшего взаимодействия с родителями, помогает постоянно держать родителей информированными об успехах ребенка. Быстро делиться информацией, знакомить родителей с этапами коррекционной работы и их эффективностью, расширять педагогическую компетентность родителей в обучении и развитии детей с ОВЗ. Для родителей разработана система занятий в виде презентаций и видеозанятий, расположенных на личном блоге «Непоседы», через которые они могут дома повторить и закрепить пройденный материал по лексическим темам по зрительному восприятию, социально – бытовой ориентировке, по конструированию и ручному труду. Каждое электронное занятие включает в себя цели, задачи, практические задания с объяснениями, наглядностью для работы.

Проведение онлайн-занятий для родителей и детей через Zoom, Skype выстраиваются с продумыванием не только наполняемости коррекционного учебного материала, но и заданий, где двигательная активность сочетается с когнитивной деятельностью, и родитель становится активным участником педагогического процесса. На таких занятиях учитывается состояние не только ребенка, но и родителя, поэтому требуется много подготовки. В выборе наглядного материала, составлении презентации направленного на конкретного ребенка, в выборе игрового задания с одной из платформ или самостоятельно разработанные квест – игры. Чтобы не было переутомления у ребенка от длительного нахождения у экрана, продумываются двигательные задания и игровой материал, который могут подготовить сами родители для проведения занятия.

Для современных родителей стало сложнее организовать открытые показы занятий в связи с ограничениями «ковидной» пандемии и занятостью самих родителей. Народная мудрость гласит «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». И это верно. Поэтому для формирования у родителей активной позиции в партнерстве с педагогами, повышении инициативности в сотрудничестве, и побуждению родителей к действиям применения педагогических знаний в семье, была организована онлайн-академия детства для родителей. Онлайн-школа размещена на сайте образовательного учреждения в открытом доступе для родителей в каждой возрастной группе. Видеоматериалы обладают важными особенностями:

1. Наглядностью, то есть возможностью увидеть наглядно сами процессы игры по закреплению знаний на всех возрастах с усложнением от возраста к возрасту.
2. Видеоролики занятий не продолжительные, но достаточно динамичные и ёмкие с точной доступной информацией.
3. Занятия составляются, в первую очередь с учетом распространенных трудностей у всех детей при прохождении программного материала на каждом возрасте.
4. Родители могут в любое время посмотреть занятия и попрактиковаться в организации игры и игровых упражнений с ребенком дома.

На офлайн-занятиях родители знакомятся с играми и игровыми упражнениями по закреплению знаний, вызывающие трудности у детей, в частности по ориентировке в пространстве и развитию мелкой моторики. Вместе с детьми педагог показывает и рассказывает на каждом возрастном этапе с чего начать и как поиграть. При проведении таких офлайн практикумов, родители могут увидеть доступные и не требующие финансовых вложений разнообразные материалы, и как с помощью них можно подготовить руку ребенка к письму.

Таким образом, применение технологий и инструментов бережной цифровой образовательной среды в коррекционно – развивающей работе учителя – дефектолога

необходимо, они помогают сделать работу эффективной, интересной и разнообразной для детей, доступной для родителей и расширяют возможности самого педагога.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Иваненко, С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у дошкольников (логопедический аспект) [Текст] // Дефектология. – 1994.
2. Инструктивно-методическое письмо по использованию информационно-коммуникативных технологий и электронных средств обучения в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/08/imp-ИКТ-2021-2022.pdf> (дата обращения: 10.10.2022).
3. Кузьмина, Е. В. Использование информационных технологий в работе учителя-логопеда [Текст] // Логопед. – 2008. – № 5.
4. Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия // Логопедия. [Текст]. – М., 2003.
5. Петкевич, И. Е. Применение информационных и коммуникационных технологий в специальном образовании [Текст] // Дефектология. – 2006.

УДК 371.927

*Т. А. Попова*  
*Научный руководитель – Л. М. Лапина*

### **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ**

*Аннотация.* В статье рассматривается деятельность педагога по речевому развитию детей с ТНР в условиях инклюзивного образования в современном образовании, формулируются задачи, стоящие перед воспитателем, работающим в инклюзивной группе ДОО. По мнению автора, качество речевого развития детей с ТНР во многом определяется не только деятельностью логопеда, но и работой воспитателя в данном направлении. Для этого автор предлагает использовать помимо традиционных (артикуляционная гимнастика, пальчиковые игры, логоритмика), также и нетрадиционные методы: артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой, кинезиологические упражнения.

*Ключевые слова:* речевое развитие, тяжелые нарушения речи, дети старшего дошкольного возраста, инклюзивное образование.

*Т. А. Popova*  
*Scientific director – L. M. Lapshina*

### **THE ACTIVITY OF A TEACHER ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN AN INCLUSIVE GROUP**

*Abstract.* The article examines the activity of a teacher on the speech development of children with severe speech impairment in the conditions of inclusive education in modern education, the tasks facing the educator working in an inclusive group of a preschool educational organization are

formulated. According to the author, the quality of speech development of children with severe speech impairment is largely determined not only by the activities of the speech therapist, but also by the work of the educator in this direction. To do this, the author suggests using, in addition to traditional (articulation gymnastics, finger games, logo rhythmic), also non-traditional methods: articulation gymnastics with bioenergoplasty, kinesiological exercises.

*Keywords:* speech development, severe speech disorders, older preschool children, inclusive education.

В настоящее время стратегия инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) стала ведущей для большинства развитых стран мира. Изначальный принцип инклюзивного обучения состоит в том, чтобы предоставить всем детям, независимо от их способностей, этнической принадлежности, языковой культуры комфортные условия обучения [5].

При такой организации обучения в массовых образовательных учреждениях обучаются как дети, не имеющие значительных отклонений в развитии, так и дети с ОВЗ. Это особенно актуально для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), так как среда нормативно развивающихся сверстников создает оптимальные условия для развития речи – основного средства коммуникации, а, значит, и социализации в обществе.

ТНР – это группа речевых нарушений, которая включает в себя целый перечень медицинских и логопедических диагнозов. У детей с ТНР, в большинстве случаев не наблюдаются проблемы со слухом и интеллектом, но для них характерны серьезные речевые дефекты [3].

Для тяжёлых нарушений речи характерно общее ее недоразвитие, что выражается в отклонении формирования всех компонентов речи (грамматического строя, звукопроизношения, фонематических процессов и т.д.), поэтому главная роль в коррекционно-педагогической работе с детьми ТНР принадлежит, безусловно, логопеду. Её основная цель – коррекция звуковой стороны речи, грамматического строя речи и фонематического недоразвития, воспитание у детей правильной, чёткой, выразительной речи. Однако, процесс коррекции нарушений речи будет малоэффективным без поддержки работы логопеда воспитателями и родителями [1, с. 28].

Преемственность работы логопеда и воспитателей, прежде всего, должна быть направлена на создание условий, обеспечивающих максимально возможную коррекцию речи детей с ТНР, с учётом особенностей, возможностей и потребностей каждого ребёнка [3].

Вся коррекционно-воспитательная работа с детьми проводится как во время непосредственно-образовательной деятельности, так и в свободной от занятий деятельности. Воспитатель закрепляет материал в разных видах деятельности детей: во всех режимных моментах, на прогулке, в индивидуальном и групповом общении детей, при ознакомлении с художественной литературой, в игровой деятельности. [1, с. 30]

Первоочередной задачей, стоящей перед воспитателем, становится создание в группе благоприятной эмоциональной обстановки в группе. Немаловажную роль в процессе речевого развития играет и создание коррекционной предметно-пространственной развивающей среды в группе. Обязательными элементами речевого уголка являются зеркало, материалы для игр, артикуляционных и дыхательных упражнений, средства наглядности. Все обучающие пособия должны соответствовать возрастным речевым особенностям детей, а также структуре речевых нарушений. Обновление материала связано с изучаемой лексической темой, и, как правило, происходит еженедельно [4].

Воспитатель группы ДОО для детей с нарушениями речи выполняет, как общеобразовательные, так и коррекционные задачи, направленные на устранение недостатков в сенсорной, аффективно-волевой, интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями речевого дефекта. Педагог направляет свое внимание не только на коррекцию имеющихся отклонений в умственном и физическом развитии, и обогащение представлений об окружающем, но и на дальнейшее развитие и совершенствование деятельности сохранных анализаторов. Совместно с логопедом воспитатели обсуждают и выбирают методы и приёмы коррекционно-развивающей работы [3].

Во время индивидуальных занятий проводится работа по автоматизации поставленных и исправленных. Индивидуальную работу воспитатель проводит в первую половину дня (до завтрака) и во вторую половину дня, сразу же после дневного сна.

В своей работе воспитатель может использовать как традиционные методы и приёмы (артикуляционная гимнастика, пальчиковые игры, логоритмика), так и инновационные технологии [2]:

- кинезиологические упражнения, направленные на формирование и развитие межполушарного взаимодействия;
- артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой, направленную на активизацию интеллектуальной деятельности детей, развитие координации движений и мелкой моторики. Способствует синхронности работы полушарий головного мозга, развитию способностей, улучшению памяти, внимания, мышления, речи.

Применяю данные технологии в своей практической работе и в качестве физминуток на занятии, и в качестве переключения внимания детей в свободной деятельности.

Задача по обогащению и расширению словарного запаса детей наиболее эффективно решается через знакомство с художественной литературой. Важно не просто читать литературные произведения, а обсуждать прочитанное, побуждать детей к осмыслению текста [3].

В собственной работе использую метод проекта по ознакомлению с художественной литературой. Был реализован проект по ознакомлению детей 5-6 лет с поэтическими произведениями. Цель: учить слушать поэтические произведения, развивать умение анализировать стихотворный текст. При реализации данного проекта использовала компьютерные технологии. В частности, были сделаны презентации с изображением пейзажей, а детям нужно было выбрать к прочитанному стихотворению подходящий пейзаж. Реализуя данный проект, была успешно проведена работа по развитию памяти (дети учили стихи), по обогащению словарного запаса, по мотивации слушать и слышать всю красоту лирических произведений.

Также в своей работе активно использую творческие задания на дом по прочитанным в детском саду произведениям. Данный приём содействует совместному творчеству родителей и ребёнка. Ребёнок в группе демонстрирует своё творчество, рассказывает о нём (как, из чего, с кем делали) тем самым развивается связная монологическая речь и умение выступать перед сверстниками, что играет немаловажную роль при подготовке к школе. Данный приём можно использовать и при любых творческих заданиях на дом. Например: «Наше лето», «Моя семья», «Мой питомец» и т.д.

Дети знакомят друг друга с новыми словами: пачка, улей, брод, рыбалка, галька, и т.д. Конечно, задача педагога направить процесс повествования в нужное русло. Следить за правильным построением предложений, объяснять смысл непонятных новых слов.

В своей работе использую пальчиковый, кукольный, теневой театры. При всей своей

традиционности, использование театров развивает и моторику рук, и внимание, и интонационную выразительность, а также память, мышление, диалогическую речь. А главное – детям очень нравится играть в театр.

Развитию диалогической речи способствуют сюжетно-ролевые игры. Педагог своим примером задаёт направление и эстетику диалога: «Здравствуйте, будьте добры, принесите пожалуйста и т. д.» в разных игровых ситуациях. Тем самым воспитатель побуждает детей вести диалог используя этические нормы общения.

Таким образом, система поэтапного логопедического воздействия на детей со стороны всех участников коррекционно-развивающего процесса позволяет объединить и направить все виды деятельности на совершенствование формируемых речевых навыков у детей с тяжёлыми нарушениями речи в условиях инклюзивной группы.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Васильева, В. С. Работа в группах комбинированной направленности с детьми с тяжёлыми нарушениями речи: учебно-методическое пособие / В. С. Васильева, Л. М. Исрафилова, И. Ю. Федорова. – Текст : непосредственный / Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2020. – 95 с.

2. Воробьева, В. В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи / В. В. Воробьева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Мат-лы Всероссийск. научно-практич. конф. (09 февраля 2016 г.) / Отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2016. — С. 90-95.

3. Лапшина, Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова. – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1 (109). – С. 100-108.

4. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

5. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Госдумой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – URL [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 11.02.2020). – Текст: электронный



*П.А. Посадских*  
*Научный руководитель – М. В. Овчинников*

**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ИНКЛЮЗИИ НА ПОСЛЕДУЮЩИХ ЭТАПАХ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлена авторская точка зрения на проблему развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Показана необходимость развития связной речи детей старшего дошкольного возраста посредством дидактической игры для дальнейшего включения их на последующие этапы образования.

*Ключевые слова:* связная речь, нарушение интеллекта, дидактическая игра, инклюзия.

*P.A. Posadskikh*  
*Scientific director – M. V. Ovchinnikov*

**THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AS A CONDITION FOR EFFECTIVE INCLUSION AT SUBSEQUENT STAGES OF EDUCATION**

*Abstract.* The article presents the author's point of view on the problem of the development of coherent speech of older preschool children with intellectual disabilities. The necessity of the development of coherent speech of older preschool children through didactic play for their further inclusion in the subsequent stages of education is shown.

*Keywords:* coherent speech, intellectual disability, didactic game, inclusion.

*Актуальность.* На современном этапе развития образования актуализируется проблема увеличения числа детей с нарушением интеллекта и, соответственно, проблема успеваемости таких детей.

Связная речь – это развернутое высказывание человека, представляющее из себя серию логически объединенных предложений, которое позволяет ему общаться и понимать речь другого [1]. С. Л. Рубинштейн под связностью понимал адекватное изложение своих мыслей в речевом или письменном виде, которое понятно слушателю или читателю [7]. У всех детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта отмечаются проблемы в развитии связной речи. В результате это негативно сказывается на их дальнейшую социализацию и обучение в школе.

К сожалению, многие дети к школьному возрасту так и не овладевают навыком связной речи. Поэтому в настоящее время развитие связной речи – одна из основных задач образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

*Организация и методы исследования.* Данное исследование организовано как теоретический анализ результатов исследований специалистов в области дефектологии, которые занимались изучением связной речи детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

*Результаты исследования и их обсуждение.* Нарушение связной речи у детей с

нарушением интеллекта являются достаточно распространенным. Как отмечает В.Г. Петрова, основной причиной появления данного нарушения является недоразвитие познавательной деятельности. Ограниченность в представлениях об окружающем мире, бедность речевых контактов, отсутствие интересов, низкая потребность общения с другими людьми, обуславливают замедленное развитие связной речи у детей данной категории [6].

В настоящее время инклюзивное образование в России является одной из приоритетных форм оказания образовательных услуг детям с нарушением интеллекта и с ограниченными возможностями здоровья в целом. Дошкольники, имеющие нарушения речи, являются значительной, по количеству накопленного опыта инклюзивного образования, категорией детей [4]. Их речь бедна, не развернута, в их рассказах отсутствует логическая цепочка событий, им сложно создавать связные высказывания.

Для обеспечения образования детей необходимо создавать особые условия. Как известно, основной вид деятельности детей дошкольного возраста – игра. Анализ работ К. Д. Ушинского, Л. С. Выготского, Е. И. Тихеевой и др. позволяет сделать выводы о том, что, используя игру, мы даем возможность ребенку проявить активность, выполнять игровые действия и добиваться определенного результата [3; 9; 10]. Это является ее преимуществом перед любой другой детской деятельностью. Несмотря на то, что у детей с нарушением интеллекта отмечается низкая концентрация внимания, его неустойчивость, трудности в запоминании и восприятии информации, у них все еще есть возможность обучаться через дидактическую игру.

Дидактическая игра – это метод обучения детей через их игровую деятельность, который способствует всестороннему развитию, в т.ч. и речи. В процессе дидактической игры у ребенка развиваются память, внимание, восприятие, наблюдательность, фантазия, формируется устный словарь, грамматический строй речи, правильное звукопроизношение, ребенок свободнее общается и выражает свои мысли. При подборе дидактической игры соблюдаются следующие требования: доступность, соответствие возрасту и возможностям ребёнка, необходимо учитывать, какие знания должны усваиваться и закрепляться ребенком по итогу игры [5].

Для развития связной речи эффективней всего использование словесной дидактической игры, которая будет побуждать ребенка употреблять слова. Такая игра способствует правильному и четкому произношению звуков, слов и фраз, совершенствует, обогащает, закрепляет и активизирует устный словарь ребенка.

Организовывая игру, необходимо сформировать у детей мотивацию на получение продуктивного результата, создать условия для интересного процесса деятельности, чтобы усилить увлеченность детей. Для этого ребенку дают понаблюдать за игрой. Специалист, выполняя различные действия на глазах у детей, должен казаться заинтересованным процессом игры, сопровождая свои действия словесными пояснениями.

По мнению Е. И. Тихеевой, дидактическая игра – это один из ряда компонентов комплексной работы с детьми и, чтобы добиться эффективности, нужно подбирать их так, чтобы они соответствовали интересам ребенка. Это увеличит возможность активности и самостоятельности ребенка [9].

Очень важно ориентироваться на возможности детей. Подбирая игры, необходимо обращать внимание на степень трудности игровых правил. В работах Л. С. Выготского отмечается, что от поставленных специалистом правил зависит сам процесс игры [3]. От них зависит организация действия и поведения детей. Чем жестче правила, тем больше напряжения дети испытывают, ведь для их соблюдения им приходится прилагать большие

усилия. Поэтому, определяясь с правилами, нужно создать такие условия, при которых дети будут чувствовать себя комфортно и сам процесс игры принесёт им только радость.

Методика дидактической игры предполагает:

- Ознакомление детей с содержанием игры и дидактическим материалом.
- Ознакомление с ходом и правилами игры. В процессе нужно наблюдать за деятельностью детей, соблюдают ли они правила при выполнении задания.
- Специалист может брать на себя роль игрока, болельщика или судьи.
- Показ детям примера игры. Это учит детей правильному выполнению действий, т.к. в противном случае игра не состоится, и дети не достигнут необходимого результата.
- Подведение итогов, где определяется эффективность дидактической игры: оцениваются приемы, с помощью которых достигали поставленную цель. Это поможет улучшить саму игру и ее процесс, чтобы избежать ошибок в будущем. Такой анализ позволяет выявить индивидуальные особенности ребенка, его характер и поведение, а следовательно, правильно организовать индивидуальные задания [2].

Таким образом, использование дидактической игры требует от специалиста плодотворной работы в процессе ее подготовки и проведения. В этот процесс входит правильный подбор дидактического материала, здравая оценка возможностей детей, четкое определение целей, задач и правил, а также своей роли в игре.

*Выводы.* Хорошо развитая связная речь – это средство эффективной коммуникации, а значит, и социализации, и интеграции, в т.ч. и в условиях образования. Для того чтобы получить положительные результаты у ребенка с нарушением интеллекта на последующих этапах получения образования, работу по развитию связной речи необходимо проводить уже в дошкольном возрасте. Т.к. в этом возрасте большое значение имеет игра, к эффективным методам развития связной речи можно отнести дидактическую игру.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Текст : непосредственный. – 3-е изд., стереотип. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду: кн. для воспитателя дет. сада / А. К. Бондаренко – Текст : непосредственный. – Москва: Просвещение, 1991.
3. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка. Избранные работы / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный – Москва: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
4. Кудрина, Л. В. Дидактическая игра как основной метод обучения в группах для детей с ОНР / Л. В. Кудрина, Н. П. Кислинская, Г. И. Панфиленко – Текст : непосредственный – Москва: Буки-Веди, 2016. – С. 137-139.
5. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: Мат.-лы II Междунар. научно-практич. конф. (08-11 октября 2008 г.). Т.2 / под. ред. Д. З. Шибковой. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2008. – С. 183-186.
6. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного

и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – Текст : непосредственный. – Москва: Педагогика, 1989. – С. 468.

8. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, 2021. С. 36-40.

9. Селиверстов, В. И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: Учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. Заведений / В. И. Селиверстов - 4-е изд., доп. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

10. Тихеева, Е. И. Игры и занятия малых детей / Е. И. Тихеева – 2-е изд. – Москва, Просвещение, 1965.

*М.А. Пракопчик*  
*Научный руководитель – Е. С. Тимченко*

#### **ОСОБЕННОСТИ ИГРЫ В КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

*Аннотация.* В статье проанализированы особенности игры дошкольников с расстройствами аутистического спектра, представлены эффективные методы коррекции аутизма в рамках эмоционально-смыслового подхода, описана логика построения игровых коррекционных занятий с дошкольниками с РАС.

*Ключевые слова:* сюжетная игра, аутизм, дошкольники, эмоционально-смысловой подход

*М.А. Prakopchik*  
*Scientific director – E.S. Timchenko*

#### **PECULIARITIES OF THE GAME IN CORRECTIONAL CLASSES FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

*Abstract.* The article analyzes the features of the game of preschool children with autism spectrum disorders, presents effective methods for correcting autism within the framework of the emotional-semantic approach, describes the logic of building game correctional classes with preschool children with ASD.

*Keywords:* story game, autism, preschoolers, emotional and semantic approach.

Согласно данным проведенного исследования [1] популяция людей с расстройствами аутистического спектра (РАС) ежегодно возрастает. В 2021 году численность обучающихся с РАС составила 39 117 человек, что на 18% выше по сравнению с данными за 2020 год. При этом процент детей с аутизмом дошкольного возраста, включенных в процесс обучения в

муниципальные учреждения дошкольного типа, остается невысоким. Это вызвано множеством причин, как с родительской стороны (не принятие диагноза, неготовность отдать ребенка в коррекционный детский сад), так и со стороны системы образования (неготовность воспитателей к работе с трудным ребенком, отсутствие специально-организованной среды, и в большинстве случаев отсутствие нужных специалистов служб сопровождения на местах).

В настоящий момент существует большое количество подходов к коррекции детского аутизма, среди них мне хотелось бы выделить несколько комплексных, где ключевым методом коррекционного процесса является игра – это эмоционально-смысловой подход, разработанный специалистами Института коррекционной педагогики Российской академии образования (ИКП РАО), и методика DIR/Floortime, созданная американским врачом-психиатром С. Гринспеном.

Наибольший интерес с научно-исследовательской стороны для меня представляет эмоционально-смысловой подход ИКП РАО, так как он в своей логике опирается на положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского. «Игра создает зону ближайшего развития. В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения..», – писал Л. С. Выготский [2]. Д. Б. Эльконин считал сюжетную игру – ведущей деятельностью для детей дошкольного возраста [3] и незаменимой в этом возрасте. Игра необходима ребенку в той же степени, как и удовлетворение других физиологических потребностей (есть, спать, дышать), считает М. М. Либлинг [4]. Именно в игре происходит наиболее интенсивное формирование новообразований в психике, становление личности ребенка.

В рамках эмоционально-смыслового подхода детский аутизм рассматривается, как нарушение аффективной сферы, которая определяет трудности эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка [5]. Весь коррекционный процесс, все методы, применяемые в подходе, построены на единой логике – развитие у аутичного ребенка совместно-разделенного переживания. По мнению автором подхода, совместно-разделенное переживание является основой становления аффективной сферы ребенка на ранних этапах развития [6]. Ключевым методом в подходе является эмоционально-смысловой комментарий. Он, наряду с эмоциональным тонизированием, составляет основу совместной сюжетной игры и других методов коррекции в подходе: сюжетное рисование, проработка сюжетов в совместном чтении и просмотре диафильмов, рассматривание фотографий, совместное ведение дневника и др. Именно через проживание, осмысление вместе со взрослым личного аффективного опыта ребенка в сюжетной игре, сюжетном рисовании, при комментировании семейных фотографий происходит развитие внутреннего мира ребенка, его представлений о себе, появляется восприятие прошлого и будущего.

При нормальном развитии в дошкольном возрасте у ребенка начинается формироваться сюжетная игра. Сенсорные свойства предметов, которые были так привлекательны для ребенка раннего возраста, постепенно заменяются смысловым значением [4]. Так палочка в руках у малыша уже нужна не только для рисования на песке, она может стать лошадкой, на которой он поедет в детский сад. Благодаря сюжетной игре, ребенок осмысляет события из собственной жизни, осваивает социальные роли и правила, он учится понимать других людей и отношения между ними. Через сюжетную игру формируется произвольная деятельность и предпосылки учебной деятельности, необходимые ребенку в школьном возрасте.

Биологическая дефицитарность аутичных детей в совокупности с порою весьма жестко зафиксированными защитными установками (феномен «тождества») лишает их возможности развиваться в логике нормального онтогенеза уже в раннем возрасте. Поэтому в случае

отсутствия своевременной коррекционной помощи аутичному ребенку на ранних этапах развития, в дошкольном возрасте игра аутичного ребенка приобретает совсем другой смысл – она становится способом его аутостимуляции (определенное, строго контролируемое ребенком действие, необходимое ему для получения определенных сенсорных ощущений). Формирование устойчивых форм аутостимуляций происходит в возрасте 2,5-3 года и завершает оформление отдельных тревожных признаков, характерных для аутичных детей раннего возраста, в целостный синдром детского аутизма [5].

Игра аутичного дошкольника заметно отличается от игры сверстников. Характерной особенностью игры детей с аутизмом становится использование неигровых предметов или применение игрушек не по их функциональному значению [4]. Так аутичный ребенок с особой ловкостью может раскручивать на пальце тарелку или крутить колеса игрушечной машины, внимательно вглядываясь в происходящее. Может однотипно выкладывать игрушки в ряд или разрывать на кусочки листы бумаги. Другой важной особенностью игры является ее направленность на аутостимуляцию и стереотипный характер [4]. Ребенок может воспроизводить определенные действия с предметом, собственным телом бесконечное количество раз, и в случае тревожной для него ситуации, например, в случае изменения уже сложившегося порядка дня, эти проявления могут усиливаться. Без коррекционной помощи по мере развития ребенка формы аутостимуляции не уходят, а скорее «оттачиваются» для получения необходимого сенсорного удовольствия или снижения напряжения в тревожной для ребенка ситуации. В игре аутичного отсутствует сюжет, или он может быть в крайне свернутой форме. Кроме того, ребенок не способен разделить игру со взрослым или присоединиться к игре других детей [4].

В эмоционально-смысловом подходе игровые коррекционные занятия с детьми дошкольного возраста строятся на логике: от аутостимуляции к совместной игре [4]. При этом в игровом взаимодействии с аутичным ребенком мы руководствуемся двумя наиболее важными принципами: весь коррекционный процесс и каждое игровое занятие в отдельности мы строим для развития у ребенка возможностей совместно-разделенного переживания, и второй момент, в работе мы ориентируемся на логику нормального онтогенеза. Отдельно важно отметить, что качество и границы своего воздействия мы определяем, исходя из группы аутизма по психологической классификации О. С. Никольской [7], к которой мы можем отнести ребенка, опираясь на качественную оценку проявлений синдрома детского аутизма [7]. Так неговорящий, отрешенный ребенок с полевым поведением (первый вариант синдром) скорее всего позволит себя покружить. В дальнейшем такой ребенок может взять взрослого за руки и характерными движениями (вставить спинкой, вытянуть ручки вверх) показать, что он хочет, чтобы его покружили снова. Ребенок второй группы, которая характеризуется повышенной тактильной чувствительностью, жестко зафиксированными стереотипами поведения и массой страхов, скорее всего не подпустит к себе взрослого. Попытка взять такого ребенка на руки может закончиться острой панической реакцией малыша, и еще большей фиксацией страхов у него.

На первом этапе коррекционных занятий с помощью сенсорно-привлекательных игрушек и предметов мы пытаемся подключиться к аутостимуляции ребенка. С помощью эмоционально-смыслового комментария (интонацию, громкость голоса, мимику, жесты мы подбираем с учетом группы синдрома) и аффективного тонизирования (оно может быть тактильным, словесным) мы осмысливаем действия ребенка, придаем их общепринятый житейский смысл [4]. Если ребенок любит рвать и разбрасывать бумагу, то мы комментируем, что делаем «салют». Так мы постепенно накапливаем опыт совместных приятных

переживаний, игровые смыслы и связанные с ними игровые действия. В ходе занятий мы стараемся заглянуть ребенку в глаза. Подобные действия мы можем сопроводить любимой детской игрой «ку-ку». Обыгрывая стереотипные действия ребенка, мы стараемся вводить элементы игр, основанных на аффективном заражении – ритмичные потешки и детские песенки, прятки, догонялки. Каждый момент совместного сенсорного удовольствия должен сопровождаться нашим эмоционально-смысловым комментарием, создающим образ игры. Так постепенно мы вводим в игру «событийность», чтобы игровое действие становилось осмысленным, и мы могли развивать его дальше. В итоге первого этапа ребенок начинает интересоваться простыми житейскими событиями, он легче идет на контакт. Стоит отметить, что длительность данного этапа может составлять от месяца до нескольких лет в зависимости от группы синдрома. Так с ребенком четвертой группы (наиболее благополучный вариант развития) можно сформировать игровой сюжет в течение месяца, а с полевым и отрешенным ребенком первой группы с данной задачей в отдельных случаях удастся справиться спустя несколько лет.

На втором этапе мы стараемся построить простой бытовой сюжет на основе личного опыта ребенка и уже сформированных ранее отдельных эпизодов игрового взаимодействия. Мы в буквальном смысле вплетаем аффективно заряженные впечатления ребенка в единое «полотно» совместной игры. Желательно также по мере развития восприятия включать в игру любимого персонажа ребенка из мультфильма или книги. На этом этапе, благодаря формированию простого и понятного сюжета, постепенно преодолевается фрагментарность восприятия аутичного ребенка, формируются представления о причинно-следственных связях и понимание о течение времени.

На третьем этапе, чтобы избежать стереотипности в игре, мы постоянно вносим новые детали, исходя из интересов и пристрастий ребенка. Мы дополняем наш комментарий подробностями из недавно пережитого и яркого эмоционального опыта. На данном этапе наш комментарий становится более развернутым и детальным. Наша задача – сформировать один или несколько игровых сюжетов, в которые ребенок мог бы самостоятельно вносить детали. Мы делаем паузы, не договариваем фразы, чтобы побудить ребенка сначала сказать слово, а затем фразу. Появление подобной спонтанности в игре является важным индикатором развития произвольности. По итогам третьего этапа у ребенка постепенно развивается возможность принимать новизну, ребенок становится менее стереотипным в своих действиях. Ребенок может самостоятельно дополнить фразу или внести свои комментарии в сюжет игры. На данном этапе ребенок начинает проявлять инициативу не только в игре, но в домашних условиях. Его речь становится более развернутой. Он осваивает навыки социального взаимодействия, учится гибко вести себя в различных жизненных ситуациях.

На четвертом этапе, когда сформирован один или несколько устойчивых игровых сюжетов, накоплен значительный «багаж» положительных совместных впечатлений, мы начинаем формировать сюжет «с приключением». Важно всегда доводить совместную игру до положительного завершения. Разыгрывая ситуации с опасными событиями, затем совместно со взрослыми преодолевая их, ребенок учиться справляться со своими страхами, становится активнее и смелее в реальной жизни. На данном этапе мы можем применять несколько видов игр «с приключением»: «свернутая психодрама», «отвлекающая психодрама», создание ситуации «острой безопасности».

В самом начале этапа стоит проигрывать простые и безобидные сюжеты. Кто-то опоздал в детский сад, но малыш пришел и попросил прощения. Этот вид игры называется «свернутая психодрама». Когда мы немного касаемся «острой» для ребенка темы, и сразу

положительно ее завершаем. Другим эффективным методом коррекции является «отвлекающая психодрама». В работе с аутичным ребенком третьей группы, чей аутизм проявляется в сверхзахваченности собственными переживаниями, мы практически сразу переходим к использованию метода «отвлекающая психодрама». В такой игре мы можем задействовать объект страха сразу, если нам не удастся отвлечь ребенка от него. При этом мы организуем игру таким образом, чтобы в целом сюжет завершился положительно. Например, злой зубастый волк, который беспокоил ребенка, с помощью нашего комментария «сердится, потому что у него болит зуб». В игре мы отведем волка к врачу, врач вылечит больной зуб, и волк станет хорошим и добрым. Другим приемом работы является «отсроченная психодрама», когда мы стараемся отсрочить задействование объекта страха. Мы можем согласиться с присутствием пугающего персонажа, пообещать, что «мы обязательно с ним разберемся, но сейчас у нас есть более важные дела», и переключить ребенка на другой сюжет игры, включая в него привлекательные для ребенка элементы.

В игре, где мы создаем ситуацию «острой безопасности», мы вместе с ребенком можем спрятаться в игровом домике или под какое-то укрытие, при этом за пределами нашего укрытия происходит нечто опасное или неприятное. Мы активно комментируем ситуацию, обращая внимание ребенка, на приятные детали, «как у нас в укрытии уютно, тепло и хорошо». В этой ситуации ребенок обязательно сделает вылазку туда, где страшно, и с восторгом вернется обратно. Наша основная задача в такой игре – дать ребенку образец положительного завершения ситуации, что «все закончилось хорошо».

Важно заметить, что описанная выше последовательность построения игровых занятий представляет собой обобщенную схему коррекционного процесса. В каждом индивидуальном случае подбор приемов осуществляется на основании оценки состояния ребенка в динамике коррекционных занятий.

В заключении хотелось бы отметить, что сюжетная игра, наряду с другими методами коррекционной помощи детям с РАС в рамках эмоционально-смыслового подхода, является комплексным методом и направлена на решение множества задач, способствующих нормализации состояния аутичного ребенка. В совместной сюжетной игре ребенок учится понимать смысл происходящих событий в его собственной жизни, расширяет запас своих знаний об окружающем мире, у него формируется произвольное внимание и появляется возможность устанавливать логические связи. Благодаря игровому подражанию, прогрессирует речь. Моделируя в сюжетной игре житейские события, житейские отношения, ребенок формирует собственное эмоционально-смысловое пространство. В него входят и собственные предпочтения, желания, цели, представления о себе и о других людях.

По мнению авторов подхода, имеющих длительный опыт коррекционной работы с детьми с РАС [8], в ходе коррекционных занятий у аутичных детей могут сформироваться теплые отношения с близкими. Дети становятся более гибкими в отношениях со сверстниками, учатся понимать окружающих и сопереживать. У них развивается способность вести диалог, они могут самостоятельно рассуждать и понимать собеседника. Все это укладывается в рамки логики нормального онтогенеза, но до сих пор было не применимо к детям с РАС. Хотелось бы, чтобы подобная ситуация менялась в лучшую сторону, и дети с РАС могли иметь те же возможности, что и нормальные дети.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Хаустов А. В. Динамика в развитии системы образования детей с



расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2021 года / Хаустов А. В., Шумских М. А. // Аутизм и нарушения развития. – 2022. – Т. 20. – № 3. – С. 6–14.

2. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Альманах Института коррекционной педагогики РАО (Электронный ресурс). – 2017. – Вып. № 28. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/the-game-and-its-role-in-the-mental-development-of-the-child>

3. Минина, М. В. Ведущая деятельность детей в разных возрастных периодах. // Образовательная социальная сеть nsportal.ru (Электронный ресурс). – 2016. – URL: <https://nsportal.ru/blog/detskii-sad/all/2016/04/14/vedushchaya-deyatelnost-detey-v-raznyh-vozrastnyh-periodah>

4. Либлинг, М. М. Игра в коррекции детского аутизма / М. М. Либлинг // Альманах Института коррекционной педагогики РАО (Электронный ресурс). – 2014. – № 20. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/igra-v-korrekcii-detskogo-autizma>

5. Никольская, О. С. Особенности психического развития детей с аутизмом / Никольская О. С., Веденина М. Ю. // Альманах Института коррекционной педагогики РАО (Электронный ресурс). – 2014. – № 18. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psihicheskogo-razvitija-detej-s-146>

6. Баенская, Е. Р. Разделенное переживание – путь терапии детского аутизма // Альманах Института коррекционной педагогики РАО (Электронный ресурс). – 2014. – № 20. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/razdelennoe-perezhiwanie-put-terapii-detskogo>

7. Никольская, О. С. Психологическая классификация детского аутизма / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики РАО (Электронный ресурс). – 2014. – № 18. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/psihologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma>

8. Никольская, О. С. Взгляд на расстройства аутистического спектра с позиций отечественной дефектологии: логика дизонтогенеза и основы коррекционной помощи / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики РАО (Электронный ресурс). – 2022. – № 48. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-48/a-look-at-autism-spectrum-disorders-from-the-standpoint-of-domestic-defectology-the-logic-of-dysontogenesis-and-the-basics-of-corrective-care>

**УДК 376**

*Т. А. Прокопенко*

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С  
МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ПОСОБИЯ  
«ВРЕМЕНА ГОДА. ОСЕНЬ»**

*Аннотация.* В статье представлен опыт использования авторского электронного дидактического пособия «Времена года. Осень» в работе с детьми с ОВЗ. Содержание и форма подачи материала данного учебного пособия способствуют повышению эффективности работы по обогащению словарного запаса, развитию грамматического строя и связной речи учащихся младшего школьного возраста с ОВЗ.

*Ключевые слова:* компьютерные технологии; компьютерные логопедические игры; лексико-грамматические категории; связная речь, словарь, разноуровневые задания, инклюзия.

*T. A. Prokopenko*

## **IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF SPEECH THERAPY WORK WITH YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES BY USING THE ELECTRONIC MANUAL «SEASONS. AUTUMN»**

*Abstract.* The article presents the experience of using the electronic didactic manual «Seasons. Autumn» in working with children with disabilities. The content and form of presentation of the material of this textbook contribute to improving the effectiveness of work on vocabulary enrichment, the development of grammatical structure and coherent speech of primary school students with disabilities

*Keywords:* computer technologies; computer speech therapy games; lexico-grammatical categories; coherent speech, vocabulary, multi-level tasks, inclusion.

С развитием информационных технологий классическая модель образования становится менее эффективной. Перед современной школой сейчас стоит задача – найти пути модернизации традиционного обучения, направленного на усвоение знаний, умений и навыков, в процесс формирования всесторонне развитой личности, а также изменение образовательной системы в зависимости от потребностей ребенка.

История развития образования показывает, что всегда в процесс обучения внедрялись новые теории и прогрессивные методы, в том числе и технического плана. Так, во второй половине двадцатого века в науке и технике произошел прорыв - появление персонального компьютера и современных средств коммуникации. В свою очередь, компьютерные технологии повлияли на появление образовательных технологий на основе информационных и коммуникативных компьютерных программ. Следует отметить, что за последние полвека доля внедрения интерактивных технологий в учебный процесс выросла, а эффективность их использования очень высока.

В развитие информатизации обучения и внедрение интерактивных технологий в образование внесли весомый вклад такие ученые, как Е. П. Велихов, Т. Б. Казиахмедов, Б. Сендов, С. И. Бешенкова, Б. Хантер и другие [1].

Использование электронных методических пособий в настоящее время способствует реализации основной цели обновления содержания образования - улучшение качества обучения, создание условий для всестороннего гармоничного развитие личности учащегося, свободно владеющего навыками использования коммуникативно- информационными технологиями.

На данный момент для обучения и коррекционной работы с детьми созданы и активно используются такие электронные пособия как «Игры для Тигры», «Логогородок», «Учимся говорить правильно», «Солнечный замок» и другие.

Данные компьютерные логопедические игры позволяют работать с учащимися по следующим направления: просодика, лексика, фонематика, звукопроизношение, грамматический строй. Эти учебные пособия построены на основе методик обучения детей с ООП, разработанных Ефименковой Л. Н., Каше Г. А., Левиной Р. Е., Лалаевой Р. И. и других

[2]. Данные компьютерные игры развивают слуховое внимание и восприятие, фонематический слух, артикуляционную и мелкую моторику, способствуют формированию правильного произношения, помогают усвоить лексические и грамматические средства языка, развивают связную речь. Также способствуют развитию внимания, памяти, логического мышления.

В своей коррекционной работе я использую интерактивное дидактическое пособие «Времена года. Осень». Это электронно-дидактическое пособие было разработано мною для детей с ОВЗ (общее недоразвитие речи), исходя из опыта работы.

Данное электронно-методическое пособие состоит из четырех слайд-программ, объединенных одной темой «Времена года. Осень.» и содержит материал для работы с логопатами, имеющими диагноз «общее недоразвитие речи». Содержание и форма подачи учебного материала способствуют повышению эффективности работы по обогащению словарного запаса, развитию грамматического строя и связной речи учащихся младшего школьного возраста с ОВЗ. Яркие красочные электронные иллюстрации реализуют принципы наглядности и доступности, способствуют повышению мотивации к обучению, лучшему запоминанию изучаемого материала.

Актуальность данной работы определяется следующими факторами. Во-первых, стремительным ростом количества детей с различными видами нарушений речи, в том числе с «общим недоразвитием речи» и «тяжелым недоразвитием речи». Во-вторых, недостаточным количеством выпущенных электронных дидактических пособий для устранения тяжелых нарушений речи у учащихся.

Новизна: в пособии подобран и систематизирован практический материал в электронном формате, представлены наиболее эффективные образцы заданий логопеда и способы организации работы.

Цель: с помощью данного дидактического пособия повысить эффективность логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР).

В пособии подобран и систематизирован практический материал в электронном формате, представлены наиболее эффективные образцы заданий логопеда и способы организации работы.

С помощью данного методического пособия можно повысить эффективность логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР).

Задачи методического пособия:

- 1) формировать лексико-грамматические категории у детей с ОВЗ;
- 2) развивать связную речь;
- 3) обогащать словарный запас логопатов.

В данное пособие включены такие методы обучения в рамках обновленного содержания образования, как «градусник настроения», «лестница успеха», «смайлики настроения». Эти приёмы позволяют ученикам развивать способность самостоятельно оценивать результаты своей деятельности, отмечать свои сильные и слабые стороны.

В данном электронном пособии использовано много анимации в разных ее видах: появляющиеся картинки, ответы, фразы. Всё это создает иллюзию прочтения живой книги, интересного путешествия, в котором участвует каждый ученик. Разнообразие яркой интерактивной наглядности повышает познавательный интерес логопатов и делает коррекционный процесс увлекательным, а полученные знания более прочными.

Релаксационное упражнение для глаз также интерактивно, эффективно, сопровождается музыкальным сопровождением – детская песенка «Осень». Данный прием соответствует возрастным особенностям учащихся начальных классов и способствует повышению учебной

мотивации на уроке.

Использование загадок помогает активизировать внимание, развивает речь, любознательность, тренирует память.

Каждая новая загадка, разгаданная ребенком, укрепляет в нем чувство собственного достоинства, является очередной ступенькой в развитии его мышления.

В данном пособии использованы анимационные упражнения «Найди третий лишний», объясни почему. Данные упражнения учат детей рассуждать и развивают связную речь. В данном задании использован прием исчезающей лишней картинки.

Также много представлено заданий «Переставь картинку, поменяй их местами, чтобы выстроить логическую цепочку». Данные задания также развивают внимательность, логику и связную речь ребенка с ОНР. Данные интерактивные задания учащиеся выполняют с большим интересом, ведь картинку можно самостоятельно передвинуть, самому сформировать логический ряд.

Задания «нарисовать дерево в программе Point» также очень интересны детям, так как связаны с творчеством, возможностью проявить себя.

Также в данном методическом пособии использованы задания с двуязычием. Что также способствует обогащению словарного запаса учащихся.

Широким спектром в данном пособии представлены различные задания на формирование лексико-грамматических категорий рода, числа. На предложенном лексическом материале дети учатся согласовывать существительное с прилагательным, существительные с числительным в роде, числе и падеже, образовывать новые слова, относительные прилагательные, слова с уменьшительно-ласкательным значением и т.д.

Связная речь формируется с помощью картинок, иллюстраций, заданий с деформированным текстом, подбери начало предложения, закончи предложение и т.д. Задание «Расскажи об осени по серии картинок» способствует расширению словарного запаса, тренировке памяти, развитию связной речи.

В целом, задания и упражнения данного электронного пособия, форма их подачи способствует эффективному усвоению грамматического строя речи, расширению словарного запаса и развитию связной речи учащихся с ОВЗ.

В данном пособии представлено много разноуровневых заданий. Их применение обусловлено тем, что в одном классе присутствуют учащиеся с разным уровнем речевого развития. Разноуровневые задания, благодаря которым реализуется инклюзивный компонент образовательного процесса, помогают учащимся выполнять посильную для них образовательную задачу. Дети с ОВЗ с большим интересом воспринимают использование современных компьютерных технологий на уроках «Развития речи». Также, следует отметить, что при использовании данного дидактического пособия повысилась учебная мотивация учащихся с ОВЗ и улучшились результаты обучения.

Таким образом, в заключении можно сделать выводы о том, что использование современных компьютерных технологий, в том числе и электронного дидактического пособия «Времена года. Осень», способствует улучшению качества образовательного процесса, внедрению инклюзивного образования, реализации общепедагогических принципов обучения.

«Оснащение учителей компьютерными технологиями, которые автоматизируют скучную работу, улучшат образование и сделают его более эффективным. Учителя могут уделять больше времени тому, в чем они хороши, то есть преподаванию», – пишет Унни Корот, соучредитель и генеральный директор Foradian Technologies [3].

«Если сегодня мы будем учить так, как учили вчера, мы украдем у наших детей завтра»  
(Джон Дьюи, американский педагог) [4].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Палитова, Н. И. Развитие речи учащихся в начальных классах. – Москва. : Просвещение. – 1984. – С. 25
2. В помощь учителю начальных классов. Многопрофильная средняя школа № 27. г. Актобе. – 2004 – С. 55
3. Савинова, С. В. Нестандартные уроки в начальной школе // Учитель. –Волгоград, 2002 – С. 5
4. Кенжеева, О. Б. Инклюзия в школе / О.Б. Кенжеева // Начальная школа Казахстана. – 2015. – № 5 – С. 12

**УДК 37.013 : 364.42/44**

*Н. В. Романовский*

### **СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ ОСОБОГО РЕБЕНКА В ПОДХОДЕ DIRFLOORTIME**

*Аннотация.* В статье представлены принципы практической комплексной работы с особыми детьми и их семьями в рамках одного из направлений помощи особым детям подходе DIRFloortime. Идеи данного метода, а также технологии его реализации позволяют строить практическую работу с семьей особого ребенка на основе комплексного многофакторного анализа как самого ребенка, так и отношений с его ближайшим окружением. Сопровождение и поддержка семьи является одним из ключевых факторов эффективности терапии DIRFloortime, в которой семья особого ребенка выступает с одной стороны как член комплексной команды помощи ребенку, с другой же стороны усилия специалистов направлены на оказание семье помощи в организации развивающих отношений с ребенком, психологической поддержке родителей.

*Ключевые слова:* сопровождение семьи, семья особого ребенка, РАС, DIRFloortime, комплексная помощь, поддержка детско-родительских отношений в семье с особым ребенком.

*Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства просвещения РФ ФГБНУ «ИКП РАО» № 073-00028-22-00.*

*N. V. Romanovsky*

### **COUNSELING THE FAMILY OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE DIR/FLOORTIME MODEL**

*Abstract.* The article presents the principles of practical complex work with children with special needs and their families within the framework of the DIRFloortime model. The ideas of this method as well as the technologies of its realization allow to conduct practical work with the family

of a child with special needs on the basis of complex multifactor analysis of both the child and his relations with the nearest environment. Family consulting and support is one of the key factors of DIRFloortime therapy effectiveness, in which a family acts on the one hand as a member of a complex care team for a child, on the other hand, the efforts of specialists are aimed at helping the family in organization of the developing relations with the child, psychological support to the parent

*Keywords:* family consulting, family of a child with special needs, ASD, DIRFloortime, comprehensive assistance, support for child-parent relationships in a family with a special child.

Согласно современным представлениям в психологии, семья имеет крайне важное значение для развития ребенка, наиболее выраженным это влияние проявляется в раннем и дошкольном возрасте [1; 2; 5]. На развитие особого ребенка зачастую именно влияние семьи может иметь решающее значение [7; 9]. Широко известны представления Л.С. Выготского о вторичном дефекте развития, который часто проявляется как следствие социальных реакций окружающих близких особого ребенка на его первичные трудности в развитии и формирования неэффективных паттернов социального взаимодействия [3].

Необходимость комплексного сопровождения в рамках системной помощи обусловлена целью предотвратить подобные последствия, а также поддержать семью особого ребенка.

Одним из современных комплексных подходов к помощи особому ребенку является подход DIRFloortime, основателем которого являются американский врач-психиатр Стенли Гринспен и клинический психолог Сирена Уидер [4].

### **DIRFloortime**

Подход DIRFloortime получил известность в помощи детям с расстройствами аутистического спектра, однако его методология выходит далеко за пределы данного расстройства развития и может быть использована для помощи детям раннего, дошкольного и более старшего возраста с различными трудностями, начиная от психогенных и заканчивая выраженными нарушениями развития [4; 10; 12; 14].

Подход DIRFloortime относят к так называемым социально-прагматическим подходам, направленным на обучение родителей [11], основная цель которого – построение основ для здорового развития ребенка с последовательным прохождением им всех необходимых для него этапов. Концепция DIR включает в себя три ключевых понятия – развитие, индивидуальные различия и отношения (Developmental, Individual differences, Relationship). Это комплексный подход, учитывающий уровень развития ребенка, его индивидуальные особенности и систему его отношений с другими людьми.

Основное внимание в подходе уделяется развитию так называемых социально-эмоциональным иерархически организованным навыков, которые называются ступенями функционального социально-эмоционального развития [4]. Всего С. Гринспеном было выделено около 12 ступеней, из которых 6 являются базовыми и достигаются ребенком к четырем-пяти годам при условии нормотипичного развития. Кратко перечислим данные ступени:

1. *Саморегуляция, внимание и интерес к миру* (при нормативном развитии достигается ребенком в 0–3 месяца жизни). Ребенок, освоивший эту ступень, может оставаться спокойным и включенным, проявлять интерес и удерживать внимание, проявлять общее внимание, понимать свои ощущения.

2. *Контакт, общение, привязанность* (при нормативном развитии достигается ребенком в 2–4 месяца жизни). Ребенок, освоивший эту ступень, может отвечать на

эмоциональный контакт улыбкой и другой реакцией, предвкушать контакт, различать эмоции по голосу и выражению лица, выделять значимого взрослого и иметь к нему привязанность, проявлять интерес к предметам и их новым свойствам.

3. *Преднамеренность и двусторонняя коммуникация* (при нормативном развитии достигается ребенком в 4–10 месяцев жизни). Ребенок, освоивший эту ступень, может инициировать эмоциональный контакт, демонстрировать совместное внимание (треугольный взгляд), использовать для коммуникации движения, жесты и мимику, инициировать и поддерживать циклы контакта (до 10–15 циклов), интересоваться предметной игрой со взрослым.

4. *Решение социальных задач и формирование самосознания* (при нормативном развитии достигается ребенком в 10 месяцев – 1,5 года жизни). Ребенок, освоивший эту ступень, может выражать свои чувства с помощью эмоциональных сигналов (междометия, звуки, мимика и т.д.) до того, как они станут слишком интенсивными и неподдающимися произвольному контролю, сообщать о своих желаниях, просить о помощи, иметь представление о себе как об отдельном субъекте (раннее самосознание), координировать свои действия с действиями другого, понимать невербальные сигналы человека, проявлять эмпатию, поддерживать диалог из 20–30 коммуникативных циклов, связывать причину и следствие, решать задачи совместно со взрослыми, планировать и выполнять последовательность действий для достижения определенных целей.

5. *Формирование символов, использование слов и понятий* (при нормативном развитии достигается ребенком в 1,5–2,5 года жизни). Ребенок, освоивший эту ступень, может обозначать действия и предметы словом или предметом-заместителем, сообщать с помощью слов/речи/альтернативной коммуникации о своих намерениях, желаниях, чувствах и ощущениях, поддерживать диалог порядка 30 циклов и больше, предлагать эмоционально-значимые темы в играх и развивать их, отвечать на вопросы «кто?», «что?», «где?».

6. *Эмоциональное мышление, логика и чувство реальности* (при нормативном развитии достигается ребенком в 2,5–4,5 года жизни). Ребенок, освоивший эту ступень, может логически связывать две и более идеи, задавать вопросы «что?», «где?», «когда?», «почему?» и отвечать на них, логически объяснять свои действия и поступки, рассуждать о причинах поступков других людей, ориентироваться в пространстве и времени, планировать несколько шагов вперед, понимать последствия действий, отличать реальность от фантазий.

Основной задачей подхода DIRFloortime является поддержка развития ребенка на пути прохождения им указанных выше ступеней функционального социально-эмоционального развития. С точки зрения подхода DIRFloortime, помочь ребенку преодолеть имеющиеся трудности в развитии возможно через эмоциональные отношения с ним, приняв в качестве отправной точки текущий уровень его развития, учитывая его индивидуальные особенности, побуждая его к социальному, эмоциональному и интеллектуальному развитию.

В подходе DIRFloortime семья ребенка является главным ресурсом его развития, первичным местом его социализации и установления эмоциональных отношений привязанности [2; 4]. Самые первые эмоциональные проявления ребенка реализуются им за счет контакта с родителями, именно в контексте отношений с ними у него развиваются указанные выше 6 базовых ступеней функционального социально-эмоционального развития. Нарушение отношений со значимыми взрослыми уже само по себе может приводить к нарушению социально-эмоционального развития у ребенка, развивающегося типично, при наличии же врожденных нарушений развития нарушение отношений со значимыми взрослыми может существенно усугублять данные врожденные нарушения и быть наиболее

существенным препятствием для их компенсации [4].

### **Сопровождение семьи в подходе DIRFloortime**

Рассмотренные выше представления о развитии и способах помощи особому ребенку и его семье раскрываются в практической плоскости в трех крайне важных аспектах: 1) непосредственная комплексная медико-психолого-педагогическая помощь особому ребенку, 2) поддержка детско-родительских отношений в семье особого ребенка и 3) психологическая поддержка родителей. Рассмотрим эти аспекты более подробно:

**Комплексная медико-психолого-педагогическая помощь ребенку.** Как правило, родители особого ребенка, когда понимают, что у него есть трудности в развитии (например, ребенок не говорит, не понимает обращенную к нему речь, не вступает в общение и совместные игры и т.д.), пытаются найти специалистов коррекционного профиля для проведения с ним регулярных занятий, направленных на компенсацию и коррекцию имеющихся у него дефицитов. Опыт нашей практической работы показывает, что далеко не все родители готовы заниматься со своими детьми самостоятельно или развивать его в рамках бытового взаимодействия. В подходе DIRFloortime активно практикуются занятия с детьми разными специалистами и по разным направлениям, при этом ответственность за развитие ребенка разделяется между членами команды помощи ребенку и семье, в которую обязательно должны входить родители (или заменяющие их лица) ребенка. Комплексность подхода обусловлена тем фактом, что большая часть семей, которые обращаются в службу за помощью, воспитывают детей не с изолированными, а комплексными нарушениями в развитии (так называемая группа «расстройств развития»). Примером таких комплексных нарушений могут являться дети с расстройствами аутистического спектра, для которых характерны нарушения в развитии в нескольких сферах. У детей с РАС как правило в той или иной степени нарушаются способности к эмоциональному контакту, двухстороннему взаимодействию, присутствуют трудности понимания речи, невербальной и вербальной коммуникации, наблюдаются сенсорные особенности (дисфункция сенсорной интеграции), диспраксия, задержка познавательного развития. Большое количество подобных различных трудностей развития обуславливают необходимость работы команды специалистов разного профиля [6]. Опыт личной практической работы показал, что данная команда должна включать следующих специалистов, прошедших обучение подходу DIRFloortime, и работа каждого из которых должна быть направлена на решение определенного круга задач развития:

- Психолог (развитие общего и совместного внимания, эмоционального контакта, двухстороннего общения и инициативы, игры, консультация семьи и обучение родителей развивающему взаимодействию с ребенком).
- Игровой логопед-дефектолог (развитие коммуникативных вербальных и невербальных средств общения, формирование экспрессивной и импрессивной речи и ее когнитивной (восприятие, внимание память, мышление, воображение) и моторной составляющей, развитие познавательной активности).
- Специалист по кинезотерапии и сенсорной интеграции (работа с симптомами дисфункции сенсорной интеграции, развитие крупной и мелкой моторики, развитие зрительно-моторной координации, развитие навыков моторного планирования, регуляции тонуса мышц).

Командность работы специалистов обуславливается не просто работой с ребенком и его родителями, но выстроенной профессиональной коммуникацией между членами команды, имеющей такие формы как регулярное обсуждение семей на консилиуме, совместная постановка целей и задач работы для каждого ребенка, практика супервизий работы друг



друга. Кроме этого, крайне важным для формирования команды специалистов является разделение всеми членами команды философии подхода DIRFloortime и уважительное отношение друг ко другу.

Следующим важным компонентом сопровождения семьи в подходе DIRFloortime является **поддержка детско-родительских отношений**. Вышеуказанные представления о важности отношений между особым ребенком и его близкими взрослыми раскрываются в практической плоскости посредством следующих важных аспектов поддержки данных отношений со стороны специалистов подхода DIRFloortime:

- **Принцип партнерства.** Специалист подхода DIRFloortime воспринимает семью ребенка как равноправных членов реабилитационной команды, а не как сторонних наблюдателей и «заказчиков услуг». Из данного принципа вытекают такие важные практические шаги, как присутствие и в некоторых случаях активное участие родителя в проводимых занятиях с ребенком, согласование целей и задач проводимой специалистами работы, полная прозрачность методов работы специалистов и их целей.

- **Вовлечение родителей в процесс помощи ребенку.** В практике работы специалиста Floortime одной из задач является эмоциональное вовлечение родителей в процесс установления эмоционального контакта с ребенком, с целью дать им опыт развивающего взаимодействия, соответствующего принципам DIRFloortime. Вовлеченный родитель помогает создать то необходимое эмоциональное поле, в котором и происходит контакт и развитие социально-эмоциональных способностей ребенка. «Невключенность» родителя неблагоприятно отражается на процессе терапии, влияет на эмоциональное состояние ребенка, создавая атмосферу эмоционального отчуждения.

- **Супервизия детско-родительского взаимодействия.** Для поддержки родительской компетенции в практике специалистов DIRFloortime существует инструментарий, позволяющий помочь родителю научиться поддерживать со своим ребенком развивающие отношения. Для данных целей специалисты могут использовать шкалу структурированного наблюдения FEAS [13], которая позволяет в процессе игрового взаимодействия родителя с ребенком как оценить способности родителя к поддержанию взаимодействия с ребенком, так и помочь родителю, например, подстроиться под темп ребенка, увеличить или уменьшить силу аффекта, предложить варианты развития игрового сюжета. В процессе таких супервизий также может происходить обучение родителя таким важным навыкам, как учет индивидуальных особенностей ребенка, в частности, таких как сенсорный профиль, скорость обработки информации, способностей к двигательному планированию. Кроме этого, обучение родителя по необходимости может быть направлено на формирование у него таких игровых навыков, как способность заражать своими эмоциями ребенка, способность следовать за инициативой ребенка, способность подстраиваться под темп восприятия и реакций ребенка.

Еще одним компонентом сопровождения семьи особого ребенка является **психологическая поддержка родителей особого ребенка**. Широко известен факт, что родители особых детей могут переживать стресс, горе и утрату, депрессивные состояния [12], далеко не все родители могут справиться с этими переживаниями самостоятельно, но, с другой стороны, далеко не все родители формируют запрос на личную психологическую помощь, считая основной проблемой нарушение развития у ребенка. В случае сформированного запроса на психологическую помощь специалисты могут направить родителя к психотерапевту, в случае же, когда у родителя нет выраженного запроса, специалисты используют определённые стратегии, поддерживающие родителя. К данным стратегиям

относятся обучение способности видеть небольшие изменения в развитии ребенка, ориентированность на процесс, а не на конечный результат, позитивное мышление. Психологической устойчивости родителя способствует тот факт, что он научается инструментарию для самостоятельного развития ребенка. Когда он понимает, как с ним играть и взаимодействовать, и что он может сам самостоятельно развивать своего ребенка, это психологически дает ему веру в себя и в свои силы. Такой родитель может сказать себе: «Я могу сам(а) помогать своему ребенку!»

### **Выводы**

Таким образом, подход DIRFloortime обладает такими важными характеристиками, как комплексность, многофакторный понимание развития ребенка, ориентированность на взаимоотношения. Подход обладает большим количеством инструментария для сопровождения семьи особого ребенка, особенно это касается как оказания комплексной помощи самому ребенку, так и поддержки и укрепления взаимоотношений между особым ребенком и его родителем, возможностью психологической поддержки родителя. На основе философии DIR вполне возможно выстраивать общий язык для совместной работы реабилитационной команды, который обеспечивает высокий уровень понимания и объединяет единомышленников. Можно предположить, что выстраивание комплексных служб по сопровождению семьи особого ребенка на основе данного подхода будет способствовать эффективности их работы.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Би, Х. Развитие ребенка / Хелен Би; пер. с англ. А. Ершова, Н. Зуева. – 9-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 767 с.
2. Боулби, Дж. Привязанность / Джон Боулби; Общ. ред. и вступ. ст. Г.В. Бурменской; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой и Г. В. Бурменской. – Москва : Гардарики, 2003. – 477 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. – Москва: Педагогика, 1982–1984. – Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – 1983. – 369 с.
4. Гринспен, Стенли. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / Стенли Гриспен, Серена Уидер. – Москва : Теревинф, 2013. – 512 с.
5. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.
6. Первушина, О. Н. Семья как основной ресурс развития социального взаимодействия у ребенка с РАС / О. Н. Первушина, Н. С. Дулина // Ананьевские чтения – 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.): мат.-лы междунар. научной конф., Санкт-Петербург, 08–11 декабря 2020 г. / Санкт-петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург : ООО «Скифия-принт», 2020. – С. 445–446.
7. Разенкова, Ю. А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития / Ю.А. Разенкова. – Москва : «Карпуз», 2011. – 210 с.
8. Романовский, Н. В. Ребенок и семья в подходе DIR/FLOORTIME / Романовский Н. В., Азирова А. А. // Научно-практический интернет-журнал «Психология и психотерапия семьи». – 2020. – № 2. – С. 12–22. – URL: <https://familypsychology.ru/practice/family-child-in-dirfloortime-approach> (дата обращения: 09.11.2022)

9. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями развития / Милтон Селигман, Розали Бенджамин Дарлинг. – 3-е изд. – Москва : Теревинф, 2013. – 365 с.

10. Binns, A. & Cardy, J.O. (2019), Developmental social pragmatic interventions for preschoolers with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism and Developmental Language Impairments*. 2019 Jan. Vol. 4(1), 1-18.

11. Hess, E. (2013). DIR®/Floortime™: Evidence based practice towards the treatment of autism and sensory processing disorder in children and adolescents. *International Journal of Child Health and Human Development*, 6(3). Retrieved from <http://www.centerforthedevelopingmind.com/sites/default/files/IJCHD-2013-6-Hess-Floortime.pdf>

12. Pajareya, K, Sutthritpongsa, S, Kongkasuwan, R. (2019) DIR/Floortime® Parent Training Intervention for Children with Developmental Disabilities: a Randomized Controlled Trial. *Siriraj Medical Journal*. 2019. 71(5), 331-338.

13. Romanovsky, N.V., Itskovich, G., & Strikha, O.E. (2022). Trialability of FEAS Structured Observation Scale on a Sample of Russian-Speaking Children. In A.A. Arinushkina, & I.A. Korobeynikov (Eds.), *Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars* (pp. 293-305). Cham, Switzerland: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-13646-7\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-031-13646-7_30)

14. Solomon, R., Van Egeren, L., Mahoney, G., Quon Huber, M., Zimmerman, P. (2014). PLAY Project Home Consultation Intervention Program for Young Children With Autism Spectrum Disorders: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35(8), 475-485. [http://www.playproject.org/assets/PLAY\\_Project\\_Home\\_Consultation\\_Intervention.1.pdf](http://www.playproject.org/assets/PLAY_Project_Home_Consultation_Intervention.1.pdf)

УДК 376.1

*С. В. Рослякова*

### **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В публикации рассматривается проблема реализации социально-педагогического сопровождения в условиях цифровизации, раскрывается сущность основных понятий, предлагаются принципы реализации социально-педагогического сопровождения семей в условиях цифровой образовательной среды.

*Ключевые слова:* семья, дети с ограниченными возможностями здоровья, принципы, социально-педагогическое сопровождение.

*S. V. Roslyakova*

### **SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION**

*Abstract.* The publication deals with the problem of implementing socio-pedagogical support in the context of digitalization, reveals the narrowness of the basic concepts, and proposes principles for the implementation of socio-pedagogical support for families in a digital educational environment.

*Keywords:* family, children with disabilities, principles, social and pedagogical support.

Что известно о влиянии цифровизации на семьи с особым ребенком и тех изменениях, которые повлекла за собой цифровая образовательная среда, в процессе работы с данными семьями? Что можно изменить, чтобы цифровизация образования и процесс сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ гармонично сосуществовали? Эти вопросы все чаще волную современных ученых и практиков.

Рассмотрим сначала сущность понятий «семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья» и «социально-педагогическое сопровождение».

Анализ работ И. Ю. Левченко, Е.А. Петровой, Н. И. Отевой, Н. А. Соколовой и других авторов [3; 6 и др.] позволил нам заключить, что семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья – это, с одной стороны, социальная группа, имеющая те же характеристики, что и любая другая семья (структура, основанная на браке, проживающая на одной территории, имеющая одно домохозяйство, воспитывающая детей), но, с другой стороны, эта семья воспитывает ребенка, имеющего серьезные проблемы со здоровьем, которые в силу своей тяжести влияют на ее жизнедеятельность, на экономическое и эмоционально-психологическое состояние родителей.

Только семья, благодаря своим особым возможностям, может обеспечить ребенку с ОВЗ ту среду, которая создаст необходимые условия и позитивный начальный потенциал для его развития, поэтому нужно помогать ей находить ресурсы для воспитания ребенка. Этому способствует процесс социально-педагогического сопровождения.

Социально-педагогическое сопровождение рассматривается исследователями [4; 5] как: особый вид педагогической помощи, заключающейся в непрерывной поддержке сопровождаемого; сопроцесс – процесс содействия в достижении педагогических целей и задач. Этот процесс всегда зависит от субъекта сопровождения, работа с которым определяет его содержательные и технологические характеристики. Субъектом педагогического сопровождения является семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья; субъектами-участниками – педагоги, родители и дети с ОВЗ.

Социально-педагогическое сопровождение семей с детьми с ОВЗ, с нашей точки зрения – это оказание педагогической помощи в реализации воспитательной (социализирующей) функции, в повышении педагогического потенциала родителей, их ресурсности.

Для социально-педагогической деятельности в общеобразовательной организации все же первична цель сопровождения, связанная с ребенком, – его социализация, а помощь семье по воспитанию особенного ребенка – это создание условий, которые обеспечивают успешность развития детей с ОВЗ, их социализацию.

Цифровая образовательная среда – адекватный механизм преодоления ограничений и расширения возможностей каждой семьи с ребенком с ОВЗ. Она позволяет родителям детей с особыми образовательными потребностями полноценно участвовать в жизни своего ребенка, его развитии (Е.А. Шумилова) [7].

Проблему взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в условиях цифровизации рассматривают исследователи А.А. Воронова, О. В. Давыдова, М.Л. Любимова, Т.Н. Осинина, О. Г. Приходько, И. А. Филатова, О. В. Югова, Е. А. Шумилова и др. По мнению

ученых, педагог является проводником в цифровую образовательную среду образовательной организации.

В этом аспекте цель социально-педагогического сопровождения семьей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, с одной стороны, познакомить родителей с новейшими техническими и программными средствами в этой сфере (Е. А. Шумилова), с другой, – вооружить их передовыми знаниями о способах обеспечения защиты детей в Интернете, обратив внимание родителей на то, что самый эффективный способ защиты детей – взаимопонимание в семье и цифровое воспитание (Т. С. Борисова).

Сущность социально-педагогического сопровождения семьей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, заключается во взаимодействии всех субъектов процесса (обучающихся с ОВЗ, их родителей, педагогических работников, представителей органов управления в сфере образования, общественности). В социально-педагогическом сопровождении в цифровом образовательном пространстве важную роль играют родители (А. А. Воронова, М. Л. Любимов; Т. Н. Осина, О. В. Давыдова) [2].

Роль родителей в условиях цифровизации образования заключается в создании пространства для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ в цифровой среде, подключения его к цифровой среде, а также в дополнении и расширении предложенных специалистами направлений и содержания работы с ребенком с ОВЗ.

Существует зона ответственности только родителей в процессе включения ребенка с ОВЗ в цифровую образовательную среду. Родители отвечают за

- устройство рабочего места ребенка дома, обеспечение его комфортного расположения, подготовка освещения;
- научение работе в необходимых компьютерных программах, на требуемых образовательных платформах;
- обеспечение (при необходимости) ассистивными средствами, специальными устройствами ввода-вывода информации;
- контроль за распорядком дня и выполнением требований врача по сохранению здоровья ребенка в процессе занятий (А. А. Воронова).

В условиях цифровизации образования функционируют три формата работы с семьей, воспитывающей детей с ОВЗ: онлайн, офлайн, смешанный. Каждый формат имеет свои преимущества и ограничения. Исследователи отмечают, что смешанный формат обладает значительно большим потенциалом для эффективной работы с родителями, чем каждый по отдельности [1]. Использование разнообразных современных информационных технологий, средств инклюзивного образования позволяет повысить эффективность профессиональной деятельности и результативность работы с семьей. Но именно родители должны выбирать наиболее подходящий для них и ребенка формат взаимодействия со специалистами.

Называются наиболее популярные формы и площадки для дистанционного взаимодействия в процессе педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ:

- Сайт школы: площадка для взаимодействия, включает разные рубрики, «закладки» для родителей, содержащие описание конкретного опыта работы, решения семейных вопросов, разнообразные методические материалы; позволяет познакомиться с особенностями учебно-воспитательного процесса в образовательной организации, общешкольными традициями, узнать последние новости, и таким образом быть всегда в курсе всех происходящих в школе событий.
- Платформы Zoom, Skype: используются для обучения и поддержки родителей; здесь

можно проводить онлайн-уроки, мастер-классы, обучающие лекции и семинары, организовывать общение. Кроме того, сопровождение семей на платформах Zoom, Skyp может охватывать не только родителей, но и близкое окружение.

- Специально созданные онлайн-сообщества.

Сложность для родителей видится в том, что недостаточно только им овладеть информационными технологиями и средствами, главное – они должны этому научить и ребенка с проблемами в развитии. Должен перестроиться и педагог, приобрести новые навыки работы с цифровыми технологиями, ресурсами, что позволит оперативно и эффективно работать как с детьми, так и с родителями.

Цифровизация – неизбежное, вызванное становлением информационного общества явление для современного образования, в том числе инклюзивного. В социально-педагогическом сопровождении семей, воспитывающих детей с ОВЗ, следует соблюдать ряд принципов, обеспечивающих его полноценную и эффективную реализацию в условиях цифровизации.

1. Принцип принятия цифровизации как необратимой реальности и нового источника для совершенствования процесса сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.: предполагает понимание цифровизации как органичного процесса в жизни общества и принятие этого факта педагогом, но в то же время и признание неоднозначности данного явления (Е. А. Шумилова). Важно помнить о проблемах и рисках, которые несет цифровизация, что она иногда вызывает отторжение, и, вместо ожидаемого прогресса, наблюдается ментальное сопротивление и стагнация как у педагогов, так и у родителей.

2. Принцип дополнительности и гармонии в построении процесса сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ: подразумевает рассмотрение традиционного обучения как базовой составляющей образовательного процесса с его положительным накопленным опытом и интеграции в него инновационной цифровой образовательной среды с ее атрибутами (цифровыми платформами, ресурсами и технологиями). Дополняя реальную образовательную среду с ее офлайн-общением и взаимодействием, цифровая образовательная среда предоставляет возможности для обогащения первой новыми площадками, средствами.

3. Принцип полезности и соблюдения информационной гигиены в процессе сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Проблема своевременного выявления и блокирования возможных рисков и угроз. Не все, что связано с цифрой полезно; количество не всегда перерастает в качество, не стоит то, что можно реализовать в офлайн-обучении и общении, обязательно заменять дистанционными формами. Необходимо оценивать полезность переноса форм, методов, средств работы с родителями в информационное пространство. Важно всегда оценивать адекватность использования цифровых устройств, дистанционного формата общения. В то же время необходимо учитывать влияние негативных факторов в использовании цифровых средств в работе с родителями.

Таким образом, процесс социально-педагогического сопровождения семей, в которых воспитываются дети с ОВЗ, как любой другой педагогический процесс включен и в цифровую образовательную среду. Участники процесса осваивают разные формы взаимодействия – офлайн, онлайн и гибридную (смешанную) форму. Только оптимальное их сочетание позволяет оперативно решать педагогические задачи. Роль педагога, родителя и ребенка с ОВЗ в условиях цифровизации трансформируется, но от каждого участника требуется активность и цифровая компетентность. При этом важно соблюдать принципы, которые позволяют учитывать риски цифровизации и ее положительный потенциал в реализации исследуемого педагогического процесса.

В процессе социально-педагогического сопровождения семей с детьми с ОВЗ использование возможностей цифровизации позволит: обеспечить постоянство процесса сопровождения, его доступность (на уровне временного и пространственного фактора); обогатить процесс сопровождения и взаимодействия в нем участников новыми форматами общения – онлайн и смешанным, инструментами для организации взаимодействия (компьютер, телефон, планшет); преодолеть организационные проблемы; при эффективном использовании цифровой образовательной среды и ее ресурсов повысить качество сопровождения и др.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воронова, А. А. Особенности организации дистанционного образования в условиях инклюзии [Текст] / А. А. Воронова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 7. – С. 109-112.
2. Любимов, М. Л. Использование информационно-коммуникативных технологий в консультативной работе с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ [Текст] / М. Л. Любимов, О. Г. Приходько, И. А. Филатова, О. В. Югова // Специальное образование. – 2021. – № 3. – С. 140–153:
3. Отева, Н. И. Проблемы и ресурсы семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии / Н. И. Отева, Н. Н. Малярчук, Г. М. Креницына, Е. В. Пашенко // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 2. – С. 8.
4. Рослякова, С. В. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе в условиях инклюзивного образования [Текст] / С. В. Рослякова // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы: мат-лы Всерос. конф. с междунар. участием (Челябинск, 6-7 февраля 2018г.) / отв. за выпуск Л. Б. Осипова, С. В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2018. – С. 272-279.
5. Стругова, В. Г. Социально-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра [Электронный ресурс] / В. Г. Стругова, О. Б. Колесникова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semi-rebenka-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-reabilitatsionnogo> (дата обращения 26.02.2022).
6. Теория и технологии социальной защиты и обслуживания семей и детей: учебное пособие для академического бакалавриата [Текст] / Р. С. Димухаметов, В. Ф. Жеребкина, Е. В. Моисеева, Т. Г. Пташко, С. В. Рослякова, Н. А. Соколова, Н. В. Сиврикова, Е. Г. Черникова, Е. М. Харланова, А. А. Шевченко / под ред. Н. А. Соколовой; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – 2-е изд., испр. – [Челябинск]: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 474 с.
7. Шумилова Е. А. Цифровизация инклюзивного образовательного пространства: вопросы и перспективы [Текст] / Е. А. Шумилова // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2021. – № 1 (13). – С. 22–26.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УСТРОЙСТВА «ГОВОРЯЩИЙ ФОТОАЛЬБОМ» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию вопросов активного внедрения компьютерных технологий, что расширяет возможности детей в получении информации. Но еще в большей степени создает условия для вербализации обучения, так как мультимедийные технологии используют визуальный и слуховой каналы получения информации и способны сформировать адекватный зрительный образ и стать эффективным средством наглядности в коррекционно-развивающей работе с детьми.

*Ключевые слова:* фотоальбом, игровые приёмы, невербальное общение.

L. A. Rusyaeva

## USING THE «TALKING PHOTOALBUM» DEVICE IN WORKING WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

*Abstract.* The article is devoted to the study of the issues of active introduction of computer technologies, which expands the possibilities of children in obtaining information. But to an even greater extent, it creates conditions for verbalization of learning, since multimedia technologies use visual and auditory channels for obtaining information and are able to form an adequate visual image and become an effective means of visibility in correctional and developmental work with children.

*Keywords:* photo album, game techniques, non-verbal communication.

Успешное социальное, эмоциональное и интеллектуальное развитие невозможно без свободной коммуникации. Хорошо, если ребёнок способен выразить свои мысли, чувства и желания легко, быстро и ясно. Для всех детей с расстройством аутистического спектра полезными могут оказаться дополнительные методы коммуникации или сочетание обычной речи и каких-то вспомогательных средств, которые помогут ребенку выразить свои мысли и желания.

Общение – это один из залогов гармоничного развития личности, условие как духовного, так и физического здоровья, а также способ познания себя и окружающих. В чем роль общения в жизни человека? Это не только вид деятельности, но и многогранный процесс, который включает в себя такие компоненты, как взаимодействие двух и более людей, обмен между ними информацией, формирование моделей поведения, отношений между людьми, образа внутреннего «Я» личности и прочее. Процесс общения предполагает обмен информацией. Информация, передающаяся от одного человека к другому, и есть содержание общения. Для ясности понимания друг друга людям необходимы невербальные средства общения. Естественно, невербальные проявления имеют отношение только для устного общения.

Невербальное общение достаточно часто называют «языком тела», потому что внешние невербальные проявления чувств и эмоций, которые выполняются телом, также являются неким набором знаков и символов. Зачем нужен «язык тела»?

Общение с людьми немыслимо без невербальных проявлений. Основная их функция



однозначна: дополнить произнесенное сообщение. Еще одна функция невербального общения – это усиление устного сообщения, а также его эмоциональной составляющей. Невербальное общение может выразить противоречие между словами и поступками. Невербальное общение помогает сделать акцент на чем-либо.

Аутизм является стойким и стабильным заболеванием, его симптоматика остается у больного на всю жизнь, ее выраженность зависит лишь от своевременной коррекции заболевания. Достаточно часто аутисты ведут практически полноценную жизнь, не испытывая серьезных трудностей.

Для того чтобы врачи поставили соответствующий диагноз, необходимо, чтобы в картине заболевания присутствовали как минимум три составляющих (при этом их проявление не единично):

- отсутствие интереса к окружающим людям, снижение интереса к социальным контактам;
- проблемы с общением и взаимодействием с другими, невротические реакции на «социальные» ситуации – истерики, мутизм, паника;
- стереотипное поведение, странные интересы (например, дети предпочитают играть явно неигровыми предметами: ботинками, обрывками газет, шнурками и тому подобное).

Сегодня нет единого мнения по поводу того, что считать аутизмом. Принято говорить о расстройствах аутистического спектра, для каждого из которого характерна особая картина заболевания.

На сегодняшний день аутистические расстройства очень часто встречаются в детском возрасте. Примерно каждый 50-й ребенок проявляет признаки этого заболевания. Начиная с конца 90-х годов постановки этого диагноза учащаются. Таким образом, число гипотетических аутистов растет.

Объяснить, с чем это связано достаточно трудно. Ученые объясняют это изменением условий окружающей среды, совершенствование методов диагностики и увеличение количества обращений к экспертам.

Отказ от общения влияет и на общение с незнакомыми людьми, также разрушаются контакты с родственниками;

– жизнь ребенка приобретает строгий порядок: все делается в определенное время, вещи лежат на конкретных местах, для всех действий есть строгая последовательность. Речь остается невыразительной, могут появляться яктации (ритмичные раскачивания) и другие стереотипные действия (вроде кивания, щелканья пальцами и т.п.). Вещи ребенок может начать раскладывать по размеру и цвету;

– происходят сдвиги и в интеллектуальной сфере. Дети-аутисты могут страдать и от олигофрении, а могут и сильно преуспевать в чем-либо. Чаще всего одаренность детей-аутистов выражается в феноменальных математических способностях и точных науках. К слову, такие интересы – это единственное, что связывает ребенка с обществом, иногда дети готовы даже обсуждать интересующие их вопросы, но не более.

О тяжёлых формах аутизма говорят в случае отсутствия речи к пяти-шести годам. Поставить точный диагноз на современном уровне медицины сложно. Генный анализ даёт неустойчивый результат, а многие психические дисфункции могут быть связаны с другими заболеваниями. Однако систематическое наблюдение у психолога может подтвердить или исключить аутизм.

К сожалению, волшебной таблетки от этого нарушения нет. Очевидно, что каждый ребенок уникален так же, как и его заболевание, поэтому курс лечения всегда назначается

индивидуально. Психологи нашли периоды, в которые коррекция симптомов заболевания происходит не слишком проблематично. Оптимальным при раннем детском аутизме считается занятие с ребенком в возрасте от 2 до 5 лет, так как именно в этот период развиваются высшие психические функции, речь приобретает коммуникативный смысл, да и происходит общее созревание головного мозга и нервной системы.

В настоящее время правительство Российской Федерации уделяет большое внимание воспитанию информационной и коммуникационной культуры подрастающего поколения. Понимая требования, выдвигаемые современным информационным обществом, мы стараемся активно использовать современные информационно-компьютерные технологии в профессиональной деятельности. Каждый день находимся в состоянии поиска и стремления к совершенствованию в области применения информационных технологий. Наша цель использования информационных технологий в работе с дошкольниками:

- разнообразить формы подачи материала;
- разнообразить содержание материала;
- повысить наглядность материала.

Активное внедрение компьютерных технологий расширяет возможности детей в получении информации. Но еще в большей степени создает условия для вербализации обучения, так как мультимедийные технологии используют визуальный и слуховой каналы получения информации и способны сформировать адекватный зрительный образ и стать эффективным средством наглядности в коррекционно-развивающей работе с детьми. В рамках данной технологии мы включаем в коррекционную работу говорящий фотоальбом, в котором создаем говорящую книгу-коммуникатор с любимыми фотографиями детей и тематическими картинками.

Научиться коммуникации, вероятно, самая важная задача для детей. Как известно, чем активнее ребенок общается, тем лучше ему это удастся. Если ребенок хорошо освоил один способ коммуникации, он легко воспримет перемены, которые помогут ему расширить возможности общения. Общение должно приносить радость, и современные технические средства открывают множество путей к этой цели.

Активное внедрение компьютерных технологий расширяет возможности детей в получении информации. Но еще в большей степени создает условия для вербализации обучения, так как мультимедийные технологии используют визуальный и слуховой каналы получения информации и способны сформировать адекватный зрительный образ и стать эффективным средством наглядности в коррекционно-развивающей работе с детьми. Для всех детей с расстройством аутистического спектра полезными могут оказаться дополнительные методы коммуникации или сочетание обычной речи и каких-то вспомогательных средств, которые помогут ребенку выразить свои мысли и желания. В рамках данной технологии мы включаем в коррекционную работу говорящий фотоальбом, в котором создаем говорящую книгу-коммуникатор с любимыми фотографиями детей и тематическими картинками.

Фотоальбом включает 20 страниц, каждая из которых может содержать записанный текст до 10 секунд. Фотография может быть расположена вертикально или горизонтально. Педагог активизирует текстовое сообщение через нажатие кнопки воспроизведения. Запись делаем спокойным голосом при отсутствии фоновых шумов, говорим четко, сразу после нажатия кнопки «Запись».

Прежде чем начать работу с говорящим фотоальбомом, мы учим ребенка узнавать предметы и игрушки на картинках; находить нужную картинку и фиксировать взгляд на ней. Формируем указательный жест и жесты «ДА», «НЕТ».

Начинается работа с отбора фотографий из семейного альбома для дальнейших занятий. Занятия с фотоальбомом помогают ребенку постепенно привыкнуть к учебной ситуации. Мы предлагаем маме вместе с ребенком рассматривать фотографии из семейного альбома. Перебирая фотографии с изображением членов семьи, самого ребенка, сделанные во время памятных событий, праздников – мама и ребенок как бы заново переживают приятные моменты. Мама комментирует снимки, подробно рассказывая ребенку о том, что он видит на фотографии.

Мы отбираем фотографии самого ребенка и членов его семьи. Педагог готовит для всех фотографий таблички с надписями: «Я», «МАМА», «ПАПА», «БАБУШКА», «ДЕДУШКА», «СЕСТРА», «БРАТ». Занятие проходит в удобной для ребенка обстановке – не обязательно за столом, можно на диване, на ковре. Педагог или мама раскладывают перед ребенком фотографии слева, а таблички с надписями – справа. В начале занятий нужно использовать не больше пяти снимков и, соответственно, не более пяти подписей. Затем их количество мы можем увеличить. Итак, берем одну фотографию и кладем ее посередине, затем находим для этого снимка табличку с надписями и кладем ее под фото, комментируя: «Смотри, это мама» (показываем на снимок). А здесь написано: «Мама» (показываем на табличку). То же самое проделываем со всеми остальными снимками. Во время занятия педагог находится рядом с ребенком. Если ребенку необходима помощь, можно взять его рукой нужный снимок или подпись или просто подсказать ему, что сейчас нужно сделать.

Второй этап – работа с фотоальбомом. Он заключается в том, что на фотографии наклеиваются подписи и карточки вставляются в говорящий фотоальбом.

Цели этого этапа:

1. Вербализация обучения.
2. Использование визуального и слухового каналов получения информации.
3. Создание мотивации к обучению.

Уникальность фотоальбома состоит в том, что работа с ним предусматривает использование предметных и сюжетных картинок в сочетании с методикой глобального чтения. Это позволяет ребенку соотнести изображение со словом или фразой, которые он не только видит, но и слышит. С помощью говорящего фотоальбома мы можем озвучивать фото и картинки.

Какие разделы может включать фотоальбом: О себе и родных людях, мои любимые занятия, значимые события, праздники, «прогулка в деталях», фото мимики и жестов, альбом по лексическим темам, альбом звукоподражаний. Наполнение альбома зависит от уровня интеллектуального и речевого развития ребёнка.

Например, мы используем альбом для индивидуальных занятий с девочкой с синдромом Ретта, который входит в классификацию детей с рас. В настоящее время синдром относится к категории редких генетических заболеваний. Синдром Ретта у детей - довольно коварное заболевание. При рождении оно практически не проявляет себя. Первые его симптомы мама девочки заметила в период от 6 месяцев до полутора лет. Девочка начала поздно держать голову. В 6 месяцев она ещё не сидела, а ходить с поддержкой начала поздно, к двум годам. Сейчас девочка ходит, держась за маму обеими руками. Она пока узнаёт своих родителей, близких людей. Речи у девочки нет. Недавно к симптомам присоединились эпилептические припадки, тремор, повышенное слюноотделение, аутистические признаки (отстранение от окружающего мира, предпочитает одиночество). Девочка боится чужих людей, долго привыкает к педагогу. В альбом вошли фото родных девочки, ее любимых занятий, режимных моментов, прогулки. Очень важно отразить в фотоальбоме основные

ежедневные занятия ребёнка, действия, наиболее часто совершаемые в быту. Например: «Я гуляю», «Я сплю», «Я пью», «Я рисую», «Я одеваюсь» и другие занятия. Можно создать серию картинок по темам: «Моя семья», «Мои игрушки», «Я умываюсь», «Я купаюсь», «Я ем», «Мы с мамой в магазине», «Я гуляю». Когда ребёнок подрастёт, уровень его зрительного восприятия повысится, можно заменить эти фотографии на рисунки.

Дети с аутизмом, а также с тяжёлой речевой патологией, имеют свои особенности эмоциональной сферы. У них нарушен эмоциональный контакт с другими людьми, наблюдается расстройство восприятия выражения лица, интонации людей. Такие дети плохо «считывают» эмоции других людей. Они всё воспринимают буквально, не способны воспринять контекст, не понимают переносного смысла и язык жестов. Помимо этого наблюдается расстройство собственной мимики, интонирования речи и экспрессии. Мимические и телесные выражения эмоций у таких детей бедны, нечётки и неадекватны. Совместно с родителями мы сделали альбом мимики и жестов. Сами родители для своих детей показывают знакомые жесты, мимику, доступную для восприятия ребёнка.

Мама постаралась приготовить карточки простых жестов и мимики. В фотоальбоме мы использовали так называемый «нянюшкин словарь». Он представляет собой звукоподражания, лепетные слова, выполняющие на начальном этапе формирования речи роль слов. Альбом озвучивают педагог и родные ребёнка. Малыш принимает активное участие в оформлении альбома. Вместе с родителями помогает отбирать фото, с помощью взрослого ищет подписи. Нажимает на кнопки для записи, радуется, слушая родные голоса. И, самое главное, старается подражать записанным звукам, мимике и жестам.

Надо сказать, что говорящий альбом можно использовать по-разному. Звукоподражание (киса – мяу), педагог сам нажимает на кнопку, вызывая интерес у ребёнка. Далее ребёнок сам нажимает на кнопку фотоальбома и слушает записанную речь, а позже и повторяет за педагогом. Далее мы переходим к записи вместе с ребёнком. Вместе мы нажимаем нужные кнопки, и ребёнок записывает свою речь.

Подводя итоги, нужно сказать, что научиться коммуникации – вероятно, самая важная задача для детей. Как известно, чем активнее ребенок общается, тем лучше ему это удастся. Если ребенок хорошо освоил один способ коммуникации, он легко воспримет перемены, которые помогут ему расширить возможности общения. Общение должно приносить радость, а для детей с расстройством аутистического спектра, для детей с ОВЗ – современные технические средства открывают множество путей к этой цели.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бакушева, В. Ю. Коррекционно-воспитательная работа с аутичными детьми / В. Ю. Бакушева. – М.: Лотос. – 2004. – с. 91.
2. Башина, В. М. Ранний детский аутизм / В.М. Башина // Исцеление. – М., 1993. – С. 154-165.
3. Богдашина, О. Аутизм: Определение и диагностика / О. Богдашина. – Донецк: Перспектива, 1999. – 304 с.
4. Винарская, Е. Н. Возрастная фонетика / Е.Н. Винарская. – М., 2005.
5. Волкова, С. М. Детский аутизм. Проблемы обучения / С. М. Волкова. – М: Тритон. – 2002. – С. 74.

## РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ПОЗНАНИЮ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО–ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию вопросов, понимания игры как формы организации жизни и деятельности детей, а также использованию многообразных форм организации обучения, включающих разные специфические детские виды деятельности у детей с НОДА.

*Ключевые слова:* игра, игровые приёмы, формы организации обучения, детей с НОДА

L. A. Rusyaeva

## DEVELOPMENT OF INTEREST TO THE KNOWLEDGE OF THE OUTSIDE WORLD IN CHILDREN WITH NODA

*Abstract.* The article is devoted to the research questions, understanding of the game as a form of organization of life and activity of children, as well as the use of multiple forms of training, including the various specific children's activities for children with Noda.

*Keywords:* game, gaming techniques, forms of organization of teaching children with Noda.

Дошкольный возраст – первоначальный этап усвоения общественного опыта. Ребенок развивается под воздействием воспитания, под влиянием впечатлений от окружающего мира. У него рано появляется интерес к жизни и работе взрослых. Игра – наиболее доступный ребенку вид деятельности, своеобразный способ переработки полученных впечатлений. Она соответствует наглядно-образному характеру его мышления, эмоциональности, активности. Проблема формирования познавательного интереса одна из самых актуальных. Педагогической наукой доказана необходимость теоретической разработки этой проблемы и осуществление её практикой обучения. Необходимость готовить к творчеству каждого растущего человека не нуждается в доказательствах. Именно на это должны быть направлены усилия педагогов. Тяга к творчеству, которая (как и всякая чисто человеческая потребность) является не врождённым качеством, не природным даром, а результатом воспитания (стихийного, незаметного или организованного, очевидного), – эта тяга к творчеству может быть сама обращена в средство педагогического воздействия, в частности, в средство формирования познавательных интересов дошкольников, в средство формирования потребности учиться, получать знания.

Задачи:

- Формировать у детей представление о единстве окружающего мира и самого себя.
- Формировать и развивать познавательный интерес и любознательность в процессе наблюдений за реальными природными объектами, рассматривания картинок, игре с муляжами овощей, фруктов, ягод, грибов.
- Формировать навыки мыслительных действий, анализа, синтеза, классификации, способствующей развитию речи.
- Воспитывать любовь к природе.

– Формировать самостоятельность в разрешении проблемных ситуаций.

Вначале года проводилось диагностическое обследование, на основе чего можно было сделать выводы:

У детей очень слабо развито стремление к выделению всех признаков предмета и умение строить логическую цепочку из познавательных вопросов. Дети испытывали затруднение при определении предметов рукотворного и природного мира, слабо дифференцировали назначение предметов и способы употребления предмета, что не позволяло им объяснить целесообразность преобразовательной деятельности человека.

Так же дети демонстрировали нечеткие знания о предметах и объектах окружающего мира, не могли формулировать познавательные вопросы и вопросы причинно-следственного характера даже при помощи педагога, не понимали поставленной перед ними задачи или отказывались от выполнения задания, не могли завершить дело до конца, не проявляли активности в познании окружающего мира.

Исходя из этого можно сделать вывод о недостаточном развитии познавательного интереса к окружающему миру у детей.

### **Методы развития интереса к познанию окружающего мира у детей с НОДА:**

1. Использование многообразных форм организации обучения, включающих разные специфические детские виды деятельности.

Индивидуальная. Все внимание уделяется пробелам в усвоении знаний об объектах и субъектах окружающего мира, формирование умений и навыков, познавательной активности, осуществляется хороший контроль со стороны педагога

Групповая. Взаимопомощь, распределение обязанностей, развитие чувства ответственности за результат совместной деятельности, стимул творческого соревнования.

Парная. Дети дают взаимную оценку действиям и поступкам друг друга.

Коллективная. Каждый ребенок попеременно меняется местами со взрослым, повышается ответственность за свои знания перед коллективом, активизируется познавательная деятельность детей, развивается инициативность, коммуникабельность, трудолюбие

2. Создание развивающей предметной среды, функционально моделирующей содержание детской деятельности. Через игру, важно задействовать воображение детей, вместе составляем схемы-описания объектов живой и неживой природы, предметов окружающего мира. Составляем альбомы по лексическим темам. Зарисовываем признаки времен года на альбомных листах.

Детское экспериментирование – метод практического целенаправленного действия, с помощью которого формируется собственный жизненный опыт ребенка. Проявляется интерес к объектам окружающего мира, условиям жизни людей, растений, животных, пытается оценивать их состояние с позиций хорошо – плохо. В кабинете дефектолога в доступном для ребенка месте находятся пособия, дидактический материал. Шнуровка, контейнер с песком или манкой, уголок для рисования, леги, трафареты, муляжи, фигурки для постройки дома, фермы, магазина.

3. Моделирование игровых проблемно-практических ситуаций, активизирующих мышление, воображение детей.

Общение и совместная деятельность со взрослыми развивают у ребенка умение ставить цель, действовать, подражая ему. А в совместной деятельности со сверстниками ребенок начинает использовать формы поведения взрослых: контролировать, оценивать, не соглашаться, спорить. Так зарождается необходимость координировать свои действия с

действиями партнеров, принимать их точку зрения. Поэтому познавательная деятельность организовывается в форме диалога ребенка с педагогом и другими детьми в группе. Показатели такого диалога - простота общения, демократичность отношений. Постановка проблемной задачи и процесс решения ее происходит в совместной деятельности педагога и детей. Моя задача увлечь ребенка в совместный умственный поиск, оказать им помощь в форме указаний, разъяснений, вопросов. Познавательная деятельность сопровождается эвристической беседой. Ставятся вопросы, которые побуждают детей на основе наблюдений, ранее приобретенных знаний сравнивать, сопоставлять отдельные факты, а затем путем рассуждений приходиться к выводам. Стремлюсь, чтобы дети свободно высказывали свои мысли, сомнения, следят за ответами товарищей, соглашаются или спорят.

Основа проблемного обучения – вопросы и задания, которые предлагают детям. Часто используются вопросы, которые побуждают детей к сравнению, к установлению сходства и различия. И это вполне закономерно: все в мире человек узнает через сравнение. Благодаря сравнению ребенок лучше познает окружающую природу, выделяет в предмете новые качества, свойства, что дает возможность по-новому взглянуть на то, что казалось обычным, хорошо знакомым. Вопросы для сравнения ставятся так, чтобы дети последовательно выделяли сначала признаки различия, потом – сходства. Среди проблемных вопросов особое место занимают те, которые побуждают вскрыть противоречие между сложившимся опытом и вновь получаемыми знаниями. Для этого дети должны пересмотреть свои прежние представления, перестроить их на новый лад. Активизируют мышление детей вопросы, которые побуждают искать ответ в воображаемом плане. Так, я предлагаю подумать, как изменились бы забавы детей, если бы стоял морозный зимний день? Какого цвета была бы шубка у зайчика, если бы сейчас было лето? Во что мы могли бы быть одеты, если бы сейчас было лето?

4. Широкое использование игровых приемов, игрушек, создание эмоционально значимых для детей ситуаций.

Можно использовать сюрпризные моменты, когда в гости к детям приходят герои разных сказок, дети помогают героям в затруднительных ситуациях, что, несомненно, развивает интерес к познанию окружающего мира. Пазловые игры помогают увлечь ребенка.

Одним из видов развития познавательного интереса является игра. Радость игры – это радость творчества. Уже в первых своих играх ребенок испытывает удовлетворение от выполнения задуманного. Многие игры доставляют детям радость от удовлетворения потребности в движении, в подражании. Необходимо так организовать игру, чтобы она была радостной во всех отношениях. Наблюдения за детской игрой, тем не менее, показывают, что игра хоть и доставляет ребенку удовольствие, но он отображает в ней не всегда приятные чувства и переживания: дочка – кукла капризничает, мама сердится и т.д.

В основе понимания игры как формы организации жизни и деятельности детей лежат следующие положения.

1. Игра призвана решать общеобразовательные задачи, среди которых задачи формирования нравственных, общественных качеств ребенка являются первоочередными.

2. Игра должна носить самостоятельный характер и все более развиваться в этом направлении при условии правильного педагогического руководства. Педагогу необходимо предусматривать формирование у детей в единстве положительных реальных взаимоотношений и нравственно ценных отношений, обусловленных ролью.

3. Важной особенностью игры как формы жизни детей является ее проникновение в различные виды деятельности: труд и игра, учебная деятельность и игра, повседневная

бытовая деятельность, связанная с выполнением режима и игра.

Игра – один из тех видов детской деятельности, которые используются взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучения их различным действиям с предметами, развития у них познавательного интереса. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адидова, Л. Ролевая игра в раннем возрасте / Л. Адидова // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 11. – С. 54-57.
2. Акулова, Е. Познаем логические отношения: дидактические игры для старших дошкольников / Е. Акулова // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 9. – С. 65-69.
3. Бачурина, В. Развивающие игры для дошкольников / Вероника Бачурина. – М. ООО ИКТЦ «ЛАДА», 2007. – 176 с. – (Серия «Талантливому педагогу – заботливому родителю»).
4. Валлон, А. Игра / А. Валлон // Психическое развитие ребенка. – М., 1967. – С. 58-73.
5. Ермакова, Е. С. Развитие гибкости мышления детей : Дошкольный и младший школьный возраст : учеб.-метод. пособие / Ермакова Е. С., Румянцева И. Б., Целищева И. И.. – СПб. : Речь, 2007. – 208 с.
6. Котелевская, В. В. Дошкольная педагогика : развитие речи и интеллекта в играх, тренингах, тестах / Котелевская В. В., Анисимова Т. Б. – Ростов н/Дону, 2002. – 256 с. – (Серия «Мир вашего ребенка»).
7. Левитов, Н. Д. Развитие ребенка дошкольного возраста от 2 до 7 лет / Н. Д. Левитов // Детская и педагогическая психология. – М., 1964. – С. 55-76.
8. Репина, О. К. Исследование игровой деятельности старших дошкольников / О. К. Репина // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 2. – С. 55-69.
9. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2006. – 366 с.
10. Смирнова, Е. О. Сюжетно-ролевая игра / Е. О. Смирнова // Психология ребенка от рождения до семи лет. – М., 1997. – С. 260-282.
11. Юзбекова, Е. А. Ступеньки творчества : Место игры в интеллектуальном развитии дошкольника : метод. рекомендации для воспитателей ДОУ и родителей. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2006. – 128 с.

УДК 376

*Е. В. Рязанова*

#### **ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ЭНДОКРИННОЙ СИСТЕМЫ И МЕТАБОЛИЗМА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА**

*Аннотация.* В статье раскрывается потребность внедрения и разработки новых технологий социально-педагогического сопровождения детей с нарушениями функций



эндокринной системы и метаболизма, отражающих психофизиологический статус современного ребенка.

*Ключевые слова:* социально-педагогическое сопровождение, нарушение функций эндокринной системы и метаболизма, инновационные технологии, ИПРА.

*E. V. Ryazanova*

## **THE DEMAND FOR INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH IMPAIRED FUNCTIONS OF THE ENDOCRINE SYSTEM AND METABOLISM IN THE WORK OF A SPEECH THERAPIST**

*Abstract.* The article reveals the need for the introduction and development of new technologies for socio-pedagogical support of children with impaired functions of the endocrine system and metabolism, reflecting the psychophysiological status of a modern child.

*Keywords:* socio-pedagogical support, disruption of the functions of the endocrine system and metabolism, innovative technologies, IPRA.

Современная система дошкольного образования характеризуется значительными изменениями и качественными переменами при реализации Программы ДОО, которые направлены на развитие личности ребенка, в том числе, на ребенка с нарушениями функций эндокринной системы и метаболизма, так и на изменение подхода всей системы дошкольного образования на развитие общества в целом.

Включение инновационных технологий социально-педагогического сопровождения детей с нарушениями функций эндокринной системы и метаболизма в работу учителя-логопеда является ключевым моментом как для саморазвития творческого потенциала взрослого, так является, и центральным направлением дальнейшего развития личности ребенка с нарушениями функций эндокринной системы и метаболизма.

Сущность инновационных технологий заключается в качественно новых целях и задачах, которые поставлены перед учителем-педагогом. Определяющим моментом является дифференцированность социально-педагогического сопровождения конкретного ребенка на каждом этапе коррекционно-развивающего обучения, результатом которого становится высокая подготовленность к социальному взаимодействию вне стен ДОУ.

Отправной точкой в востребованности инновационных технологий социально-педагогического сопровождения конкретного ребенка с нарушениями функций эндокринной системы и метаболизма в работу учителя-логопеда является сам ребенок. Точнее, особенности течения его нарушений, отношение к себе, психосоматический статус современного ребенка, отягощенность его речевого дефекта, возможности взаимодействия с семьей ребенка, учет показаний и рекомендаций ИПРА (индивидуальная программа реабилитации и/или абилитации инвалида) в работе учителя-логопеда, оценка прогнозирования результата коррекционно-развивающих мероприятий.

На основе личностно-ориентированного подхода мы предлагаем алгоритм, который является основополагающим при разработке и внедрении инновационных технологий социально-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями функций эндокринной системы и метаболизма.

Во-первых, понимание последствий нарушений функционирования функций

эндокринной системы и метаболизма. Так, обмен веществ представляет собой непрерывную цепочку биохимических и энергетических преобразований веществ, необходимых для обеспечения нормальной жизнедеятельности клеток, тканей, органов и всего организма. Когда же происходит сбой работы желез организма, то наблюдаются нарушение питания, недостаточность сна, психологическая нестабильность. Особую опасность несут наследственные заболевания нарушения обмена веществ [2].

Сахарный диабет – это заболевание, которое характеризуется хроническим повышенным уровнем сахара в крови, что приводит к нарушению углеводного обмена. При сахарном диабете очень часто возникают осложнения. К специфическим осложнениям болезни относятся: диабетическая ретинопатия – поражение сосудов сетчатки глаз; диабетическая нефропатия – поражение почек; диабетическая нейропатия – неврологические нарушения и т.д. У детей наблюдается плохая переносимость физических нагрузок [1].

Во-вторых, соблюдение здоровьесберегающего принципа в процессе социально-педагогического сопровождения в период проведения коррекционно-развивающих мероприятий. К основным положениям данного принципа относятся: развитие у ребенка разумного и внимательного отношения к своему здоровью, соблюдать рекомендации врача-эндокринолога [3], создание и поддержание комфортной психолого-благоприятной обстановки, проведение подвижных пауз (физкультурные разминки, музыкально-ритмичные разминки, гимнастика для глаз), формирование у детей положительного и рационального отношения к собственному здоровью [4].

В-третьих, гибкость социально-педагогического сопровождения при реализации коррекционно-развивающих мероприятий, подразумевает использование тех форм и методов, которые способствуют не только достижению оптимальных результатов, но и стимулируют развитие самоконтроля ребенка по вопросам поведения при диабете, без ущерба восприятия и запоминания обучающего материала.

В-четвертых, ориентация социально-педагогического сопровождения в процессе коррекционно-развивающих мероприятий на удовлетворенность типологических особенностей конкретного ребенка с нарушениями функций эндокринной системы и метаболизма, которая опирается на соблюдение равноправного социо-культурного взаимодействия, признание уникальности и индивидуализированности каждого ребенка, и отходит от строго регламентированной и обязательной установки в решении образовательных задач.

Суть востребованности инновационных технологий социально-педагогического сопровождения детей с нарушениями функций эндокринной системы и метаболизма в работе учителя-логопеда заключается в том, что традиционная модель коррекционно-развивающих мероприятий претерпевает изменения, связанные с развитием новых представлений о психологических особенностях детей данной категории и их восприимчивости к мотивации на здоровый жизненный стиль. Основой инновационных технологий социально-педагогического сопровождения является актуализация стимулирования активности ребенка через создание успешности на основе преодоления психологического стресса.

Таким образом, представленный выше алгоритм является основой для освоения инновационных технологий социально-педагогического сопровождения детей с нарушениями функций эндокринной системы и метаболизма в работе учителя-логопеда.

На основании востребованности инновационных технологий социально-педагогического сопровождения детей с нарушениями функций эндокринной системы и метаболизма в работе учителя-логопеда мы определяем социально-педагогическое

сопровождение детей с сахарным диабетом как взаимодействие, основанное на удовлетворении потребности в развитии, направленное на актуализацию индивидуализации возможностей и способностей конкретного ребёнка в условиях группы комбинированной направленности в ДОУ.

Принимая во внимание показания к проведению реабилитационных и абилитационных мероприятий, прогнозируемый результат, реабилитационный или абилитационный потенциал и прогноз, зафиксированные в ИПРА, а также заключение и рекомендации ТПМПК, строится единая целостная система взаимодействия педагогов (учитель-логопед, воспитатели) в комбинированной группе ДОУ. Социально-педагогическое сопровождение включает в себя:

- развитие мотивации у ребенка на самоконтроль диабета и контроль управления инсулинотерапией;

- снижение тревожности за счет создания условий для реализации желаний и потребностей ребенка;

- органическое включение ребенка в образовательный процесс через поиск путей оптимизации реализации программ (ООП, АООП), направленной на развитие потенциальных возможностей и способностей каждого ребенка.

Таким образом, инновационные технологии социально-педагогического сопровождения ребенка с сахарным диабетом в условиях группы комбинированной направленности ДОУ позволяют обеспечить повышение мотивации ребёнка познать себя как уникального индивида посредством взаимодействия с кругом сверстником и взрослых.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Качество жизни детей и подростков больных сахарным диабетом типа 1 / Колбасина Е. В., Воробьева В. А., Азова Е. А., Рассохин В. Ф. // Вопросы современной педиатрии. – 2009. – Т. 8 – № 5.

2. Курбатова, Т. В. Болезни нарушения обмена веществ, причины и клинические проявления / Т. В. Курбатова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 19 (257). – С. 76-78.

3. Плаксин Н. С., Куприянова В. М., Богданова Т. М. Сахарный диабет: история открытия, осложнения, распространенность // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 5.

4. Сорокина, Л. А. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе как фактор повышения качества человеческого потенциала / Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков, Е. В. Смирнова // Здоровьесберегающее образование. – 2013. – №1 (29). – С. 111-114.

УДК 376

*Т. А. Савиновских*

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос использования дидактических игр в коррекционной работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи в условиях

инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, дидактическая игра, дети с тяжелыми нарушениями речи.

*T. A. Savinovskikh*

## **THE USE OF DIDACTIC GAMES IN CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* The article discusses the use of didactic games in correctional work with preschoolers with severe speech disorders in inclusive education in a preschool educational institution.

*Keywords:* inclusive education, didactic play, children with severe speech disorders.

В последние годы возросло и продолжает расти число детей с тяжелыми нарушениями речи. Речь, как важнейшая психическая функция, играет важную функцию в жизни человека. Она является основным средством человеческого общения. Благодаря речи сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обогащается опытом других людей, причем в гораздо большей степени, чем это может позволить наблюдение и другие процессы неречевого, непосредственного познания, осуществляемого через органы чувств: восприятие, внимание, воображение, память и мышление.

Для того, чтобы в дальнейшем жизнь таких детей была полноценной, необходимо обеспечить оптимальные условия для коррекционно-развивающего обучения и их успешной интеграции в среду здоровых сверстников уже в дошкольном учреждении. В связи с этим, особую актуальность в настоящее время приобретает инклюзивное образование. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» инклюзия понимается как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия индивидуальных возможностей и образовательных потребностей» [3, с. 208]. Инклюзивное образование предполагает не только физическое нахождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной среде. Это изменение самой среды, её культуры и системы отношений участников образовательного процесса, тесное сотрудничество педагогов и специалистов, вовлечение родителей в работу с ребенком. Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с тяжелыми нарушениями речи) нуждаются в модификации способов подачи учебного материала с целью более успешного освоения образовательной программы. По сравнению с их сверстниками, им необходимо предоставление особых условий, в частности, изменение организации и проведения занятий, способов подачи и изложения материала, форм и сроков выполнения заданий, способов представления результатов.

Для детей дошкольного возраста наиболее эффективными и результативными являются игровые формы обучения, так как игра – это ведущий вид деятельности дошкольников. Л. С. Выготский, В. И. Селиверстов, А. И. Сорокина подчеркивают значимость использования игр в воспитании детей дошкольного возраста. Л. С. Выготский считает, что игра раскрывает зону ближайшего развития и является основным условием развития ребенка, при котором он может проявить способности. Ученые Г. А. Волковой, В. И. Селиверстова, С. Н. Шаховской в своих исследованиях доказывают необходимость использования игр в коррекционно-образовательной работе с дошкольниками. Игра важна для развития психических процессов

как у детей с нормой развития так и у детей с ограниченными возможностями здоровья. Именно в ней формируются основные новообразования, подготавливающие переход дошкольника к следующему возрастному этапу – младшему школьнику.

Дидактическая игра как форма обучения детей состоит из двух частей: учебное или познавательное и игровое или занимательное. На занятиях расширяются и углубляются знания об окружающем мире, а в дидактической игре детям предлагаются задания в виде загадок, предложений, вопросов. Ребёнок думает, что он просто играет и незаметно для себя запоминает материал, начинает рассуждать, решать разного рода задачи. Роль взрослого в этом процессе – поддержать интерес ребёнка, стремиться к тому, чтобы радость от игровой деятельности постепенно перешла в радость учения.

Приведем некоторые дидактические игры, которые можно использовать в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Дидактическая игра «Золушка». Цель: развитие мелкой моторики и слухоречевой памяти, развитие математических представлений.

Оборудование: для данной игры потребуется альбомный лист А 4 с нарисованными тарелками разных цветов и прозрачный файл куда нужно положить небольшое количество семечек, гречки и риса. Лист и файл скрепляем вместе скотчем или зажимами.

Ход игры: нужно начинать с простой инструкции – перемести все семечки в красную тарелку, гречку в синюю тарелку, а рис в зеленую тарелку. Далее инструкцию усложняем. Например, положи все семечки не в красную и не в зеленую тарелку. Другой вариант - положи в красную тарелку одну семечку, в зеленую четыре крупинки риса, а в синюю столько крупинок гречки, сколько вместе семечек и риса.

Дидактическая игра «Веселый ветерок». Цель – развитие речевого дыхания, формирование лексико-грамматического строя речи, развитие зрительной памяти и внимания. Оборудование: к небольшим картонным картинкам по лексической теме прицепляем по две прищепки и ставим картинки на эти прищепки.

Ход игры: называем все картинки по лексической теме, затем ребенок отворачивается и логопед убирает картинку, ребенок должен ее вспомнить. Затем убираем одновременно по две или три картинки. Далее ребенок сдвигает картинки и логопед задает вопросы на отработку грамматики например: сок из вишни какой? Варенье из вишни какое? Одна вишня, две...? Пять...? Нет чего? Вижу что? И так далее.

Таким образом, дидактическая игра в инклюзивном образовании делает любой учебный материал увлекательным, вызывает у детей интерес, стимулирует работоспособность, облегчает процесс усвоения знаний как у детей с ограниченными возможностями здоровья так и у детей с нормой психофизического развития.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: пособие для учителя / Катаева А. А., Стребелева Е. А. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

2. Акимова, О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / О. И. Акимова // Инклюзивное образование: проблемы, опыт перспективы: Материалы Всероссийск. научно-практич. конф., 1 февраля 2011 г. – Мурманск: МГГУ, 2012. – С. 4-7.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ. – Ростов-

УДК 371.92

*О. В. Сагатдинова*

*Научный руководитель – Л. М. Лапина*

**РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С  
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье на теоретическом уровне обосновывается положительное влияние изобразительной деятельности на развитие мелкой моторики старших дошкольников с задержкой развития в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации.

*Ключевые слова:* мелкая моторика, изобразительная деятельность, старшие дошкольники, задержка психического развития, инклюзия.

*O. V. Sagatdinova*

*Scientific director – L. M. Lapshina*

**DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS THROUGH PICTORIAL ACTIVITIES IN  
CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT IN  
CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* The article at the theoretical level justifies the positive impact of visual activities on the development of fine motor skills of senior preschoolers with delayed development in the inclusive group of a preschool educational organization.

*Keywords:* fine motor skills, visual activities, senior preschoolers, delayed mental development, inclusion.

Степень развития мелкой моторики у ребенка во многом определяет самые важные для его будущего качества: речевые способности, внимание, координацию в пространстве, концентрацию и воображение.

Отдельные аспекты изучения данной темы достаточно полно освещены в работах как отечественных, так и зарубежных психологов и педагогов – Л. В. Антакова-Фомина, М. М. Кольцова, Б. И. Пинский, Т. С. Комарова, Б. М. Теплов и др.

Отечественными учёными (Л. А. Венгером, Л. С. Выготским, А. Р. Лурия и др.) была выявлена высокая степень влияния моторного развития на когнитивные способности ребенка дошкольного возраста. Выяснено, что начало для развития мыслительных процессов даёт именно «рука» [2].

По данным авторов (М. М. Кольцова, Н. Н. Новикова, Н. А. Бернштейн, В. Н. Бехтерев, М. В. Антропова, Н. А. Рокотова, Е. К. Бережная), мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног.

Одним из наиболее распространённых нарушений развития среди детей дошкольного

возраста является задержка психического развития, определяемая как нарушение темпа всего психического развития при наличии значительных потенциальных возможностей. Многочисленными исследованиями отмечено, что не только в нашей стране, но и всём мире определяется тенденция к увеличению количества детей с задержкой психического развития и с проблемами в развитии в целом.

Проблемой становления моторной сферы у детей с ЗПР занимались многие учёные – Л. Н. Блинова, С. М. Вайнерман, Т. А. Власова, Т. С. Комарова, В. И. Лубовский, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Б. И. Пинский, Е. А. Стребелева, Г. Е. Сухарева и другие.

Специалисты отмечают, что движения руки – это основа развития представлений о величине, форме предметов и нахождение их в пространстве. А ознакомление с формой и величиной невозможно без движения руки [3].

В исследованиях Л. В. Антаковой-Фоминой, В. И. Лубовского, Б. И. Пинского предоставлены прямые взаимосвязи степени сформированности моторики рук с интеллектуальным и речевым развитием детей. Анатомические особенности также играют немало важную роль. Ведь в головном мозге человека речевые и моторные центры расположены очень близко. Поэтому, стимулируя мелкую моторику, активизируются соответствующие отделы головного мозга, а это, в свою очередь, ведёт к активизации соседних зон, которые отвечают за речь.

Как считают М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и ряд других учёных, один из характерных симптомов задержки психического развития и умственной отсталости - это нарушения в развитии мелкой моторики. Они обращают внимание на то, что движения пальцев рук у детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью носят нескоординированный характер, часто неуклюжи, а их темп и точность нарушены.

Мелкая моторика у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития отстаёт в развитии и имеет ряд особенностей. Наиболее страдает моторика кистей и пальцев рук, что создаёт определенные трудности в овладении навыками рисования, ручного труда и письма. Технические навыки в изобразительной деятельности, аппликации, лепке и конструировании, а также навыки самообслуживания развиты слабо. Поэтому, дети старшего дошкольного возраста данной категории характеризуются неумением правильно держать ручку или кисточку, не способностью регулировать силу нажима при рисовании, пользование ножницами также вызывает затруднение [1].

Развитие мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является важным процессом, так как становление и совершенствование моторной сферы ребёнка - главный стимул развития центральной нервной системы, а значит и всех психических процессов ребёнка.

Одной из эффективных форм развития мелкой моторики рук детей с задержкой психического развития являются занятия по изобразительной деятельности, так как они позволяют повысить познавательную мотивацию старших дошкольников. Данные мероприятия стимулируют мыслительные процессы, речевое развитие, внимание, память, воображение. Это не только удовлетворение познавательных интересов, но и приобретение навыков коммуникации, и осуществление совместной деятельности в процессе игры.

Изобразительная деятельность – одна из самых интересных для детей дошкольного возраста: она глубоко волнует ребенка, вызывает положительные эмоции. Изобразительная деятельность – это специфическое образное познание действительности. И как всякая познавательная деятельность она имеет большое значение для всестороннего воспитания детей дошкольного возраста. Рисование, лепка и аппликация – виды изобразительной

деятельности, одним из назначений которых является развитие мелкой моторики рук [5].

В процессе рисования дети учатся рассуждать, делать выводы. Происходит обогащение их словарного запаса.

Работая с изобразительным материалом, находя удачные цветовые сочетания, узнавая предметы в рисунке, дети получают удовлетворение, у них возникают положительные эмоции, усиливается работа воображения.

Благодаря рисуночной деятельности развивается зрительно-двигательная координация, происходит развитие функций руки, совершенствуется мелкая моторика кистей и пальцев рук.

Дети рисуют инструментами, близкими по форме, способу держания и действия к ручке, которой пишут в школе. По рисункам детей можно проследить, как развивается мелкая моторика, какого уровня она достигает на каждом возрастном этапе.

В дошкольных образовательных учреждениях, в настоящее время, для развития мелкой моторики у детей с задержкой психического развития специалистами на занятиях по изобразительной деятельности используется комплекс мер, в который входят:

- пальчиковые игры (с крупами, камешками, пуговицами, бусинами, палочками для счёта, водой и т. п.);
- пальчиковая гимнастика (по темам занятий);
- упражнения на развитие двигательных качеств пальцев рук (составление мозаики, шнуровка, закручивание и выкручивание гаек, завязывание шнурков, удерживание шарика между пальцами и т. п.);
- лепка (из пластилина и других материалов);
- конструирование (с помощью мелкого и крупного конструктора);
- аппликации (различными материалами, работа с ножницами) и оригами (работа с бумагой);
- рисование (простыми и цветными карандашами, акварельными красками и гуашью, простыми и восковыми мелками, фломастерами, ручками);
- графические упражнения (работа в прописях и тетрадях, штрихование, фигурные линейки и т. п.).

Рисование карандашами, реже кистью и фломастерами, конструирование, аппликация и другие виды ручного труда являются эффективными способами развития моторной сферы ребёнка, в особенности с задержкой психического развития, которые закладывают основу для подготовки руки к важной функции – письму [3].

Необходимо отметить, что процессу рисования принадлежит особая роль, так как дети рисуют инструментами, близкими по форме, способу держания и действия к ручке. А по полученным рисункам, точнее, их особенностям, можно проследить, как развивается мелкая моторика и какого уровня она достигает на определённом возрастном этапе. Занятия таким видом деятельности также способствуют развитию восприятия и чувства цвета. В условиях любого дошкольного учреждения, наряду со стимулированием мелких движений рук, дети приобретают также графические навыки.

Развитие мелкой моторики посредством изобразительной деятельности в условиях инклюзивного образования легче всего реализуется через работу с рисунком.

Большая распространённость рисунка как вида изобразительной деятельности объясняется способностью развивать многие стороны психической и моторной деятельности. Ведь для того чтобы нарисовать какой-либо предмет, ребёнок должен его не только детально рассмотреть: форму, цвет, строение, положение в пространстве, особые детали, но и сконцентрировать собственное внимание на руке.



К несомненным плюсам рисования можно отнести малое количество предметов: бумага, простые и цветные карандаши с ластиком либо фломастеры, либо цветные краски (акварель, гуашь) с кисточкой – что делает данный процесс очень доступным для коррекции мелкой моторики и интересным для любого ребёнка [2].

Наибольшее значение для развития мелкой моторики имеет развитие графической моторики: штриховка, обведение по трафарету фигур или предметов разной тематики (животные, посуда, одежда, фрукты, овощи) с использованием простого и цветного карандаша. Фигурные линейки также формируют умение составлять из геометрических фигур изображения предметов, смысловых композиций и штриховать их. Рисование или штриховка в тетрадях, как в клетку, так и в линейку, дают возможность видеть строчку тетради, отсчитывать клеточки, ориентироваться на странице, а также соотносить приобретённые навыки с размером строки и клеточки.

Целью графических упражнений является приобретение правильно сформированного навыка мелкой моторики, то есть развитию всех тонких движений пальцев рук.

Ребёнку с задержкой психического развития в домашних условиях необходимо приобрести и выработать следующие навыки:

- проведение прямых горизонтальных линий слева направо в направлении письма;
- проведение прямых вертикальных линий сверху вниз и снизу вверх;
- проведение линий в различных направлениях;
- проведение изогнутых линий с поворотом, а также петлеобразные линии.

Упражнения по штрихованию чаще всего проводятся в книжках для раскрашивания. Ценность данного упражнения состоит в том, что происходит не только развитие мелких мышц пальцев и кисти руки, но и формирование глазомера, то есть умения видеть контуры фигур и при штриховании не выходить за их пределы, соблюдая одинаковое расстояние между линиями [2].

Каждый ребёнок с задержкой психического развития также в домашних условиях развития мелкой моторики по средствам изобразительной деятельности должен усвоить правила штрихования объектов, в зависимости от вида направления:

- параллельными отрезками: сверху вниз, снизу вверх, слева направо, справа налево;
- по косым линиям, точкам;
- круговыми линиями, полуovalами;
- волнистыми линиями, петлями.

Родителям необходимо следить и за тем, чтобы штрихи выполнялись одним движением руки в заданном направлении (сверху вниз, слева направо) без отрывания руки от листа бумаги. Линия должна быть ровной с одинаковым нажимом (ровное штрихование), просветы одинаковой ширины или без пробелов, не выезжая за контур рисунка. Развитию мелкой моторики помогает выполнение детьми размашистых, уверенных движений.

Во время рисования и выполнения графических упражнений, родителям необходимо научить ребёнка правильному положению тела за столом и удержанию любого пишущего предмета в руке.

Взрослым нужно регулярно следить за правильностью поз, и, при необходимости, корректировать их положение, соблюдая, как профилактические мероприятия, так и приучая дисциплинированности.

Таким образом, организующая помощь специалиста во взаимодействии с родителями, и, конечно же, целенаправленная и систематическая работа по развитию психомоторной сферы у детей с задержкой психического развития способствует формированию высших

психических функций. Оно предопределяет его интеллектуальные способности, положительно влияя на речевые зоны коры головного мозга, а самое главное - способствуя процессу коррекции и, в дальнейшем, поддержанию нормального, здорового психофизического состояния ребенка.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антакова-Фомина, Л. В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев рук / Л. В. Антакова-Фомина // Тезисы докладов 24-го Всесоюзного совещания по проблемам ВНД. – М. : 1974. – С. 128-139.

2. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие / Л. Н. Блинова. – М. : НЦ «ЭНАС», 2001. – URL: <http://pedlib.ru/Books/2/0083/2-0083-1.shtml> (дата обращения: 22.03.2019).

3. Groshenkov, I. A. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида / И. А. Groshenkov. – М. : Академия, 2009. – 42 с.

4. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М. : 1984. - 256 с.

Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.

5. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

6. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: книга для учителя / Е. С. Слепович. - М. : Нар. Света, 1989. – 64 с.

7. Хайкина, М. А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 153-156.

8. Черепкова, Н. А. Рисование разными способами с детьми старшего дошкольного возраста (6 - 7 лет). ФГОС / Н. А. Черепкова, Е. А. Ушакова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 48 с.

9. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-

исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 189-192.

УДК 371.930

*Д. И. Сафина*  
*Научный руководитель – М. В. Овчинников*

### **ОСОБЕННОСТИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

*Аннотация:* данная статья посвящена изучению особенностей наглядно-образного мышления у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Была проанализирована и изучена психолого-педагогическая литература и данные исследований по данной проблеме.

*Ключевые слова:* мышление, наглядно-образное мышление, нарушения опорно-двигательного аппарата.

*D. I. Safina*  
*Scientific director – M.V. Ovchinnikov*

### **FEATURES OF VISUAL-IMAGINATIVE THINKING IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM**

*Abstract.* This article is devoted to the study of the features of visual-imaginative thinking in younger schoolchildren with disorders of the musculoskeletal system. The psychological and pedagogical literature and research data on this problem were analyzed and studied.

*Keywords:* thinking, visual-imaginative thinking, disorders of the musculoskeletal system.

В настоящее время проблема развития наглядно-образного мышления ребенка имеет особую актуальность, т.к. младший школьный возраст – это период, когда дети еще очень восприимчивы к образной информации, но в младшем школьном возрасте создает базу для развития словесно-логического мышления и во многом определяет качество его развития как базу успешности школьного обучения [4; 9]. Недостатки образного мышления в младшем школьном возрасте могут стать причиной трудностей овладения чтением и письмом [4], а также формировать негативные качества личности, затрудняющие освоение образовательной программы [5].

Мышление – совокупность умственных процессов, лежащих в основе познания; к мышлению именно относят активную сторону познания: внимание, восприятие, процесс ассоциаций, образование понятий и суждений. В более тесном логическом смысле мышление включает в себе лишь образование суждений и умозаключений путем анализа и синтеза понятий [8].

Наглядно-образное мышление – это вид мышления, который характеризуется опорой на представления и образы. Основной характеристикой развития наглядно-образного

мышления является умения ребенка оперировать образами предмета или его частями [2]. Очень актуально сегодня изучение особенностей наглядно-образного мышления у школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) [10].

Понятие НОДА включает в себя двигательные расстройства, которые могут иметь центральное или периферическое происхождение [8]. Помимо двигательных дефектов, у детей с НОДА могут отмечаться интеллектуальные нарушения. Это может быть связано как с поражением головного мозга, так и с социальной адаптацией (сюда можно отнести социальные контакты, бытовые навыки, двигательную активность).

Многие авторы затронули проблему особенностей развития наглядно-образного младших школьников с НОДА. В своих исследованиях И. И. Мамайчук, И. Ю. Левченко, Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова и др. описывают мышление младших школьников с НОДА, характеризуя его развитие через выделение специфическим особенностям. Авторы упоминают о том, что наглядно-образное мышление школьников с двигательными нарушениями формируется с задержкой. Это вызвано тем, что нарушения функций двигательного аппарата не позволяют в полной мере освоить все многообразие наглядно-образных задач [7; 8; 10].

Анализируя психолого-педагогическую литературу, можно сказать, что мышление детей с НОДА развивается по тем же закономерностям, что и у детей в онтогенезе, но оно имеет замедленный характер формирования. У них наблюдается недоразвитие операционных компонентов мышления, которые составляют основу мышления в целом. Сегодня это доказано на нейрофизиологическом уровне [6].

Для изучения особенностей наглядно-образного мышления младших школьников с НОДА было проведено диагностическое исследование на базе МБОУ «С(К)ОШИ № 4 г. Челябинска». В исследовании приняли участие младшие школьники, имеющие НОДА разной этиологии и разной степени выраженности.

В ходе подбора методик и самого исследования соблюдались следующие условия:

- задания подбирались в соответствии с возрастом и интеллектуальными способностями детей;
- в момент исследования дети находились в комфортных для них условиях, в знакомой обстановке;
- для каждого ребенка предоставлялся индивидуальный дидактический материал.

Для диагностики наглядно-образного мышления младших школьников с НОДА были использованы следующие методики [1; 3]:

Методика № 1. «Исключение предметов (четвертый лишний)» данная методика предназначена для изучения особенностей мышления детей, прежде всего уровня развития и качественных характеристик процесса обобщения наглядного материала. Испытуемому предъявляют одновременно изображения четырех предметов, с которыми, как предполагается, он знаком и которые может без труда опознать. Из этих четырех предметов только три могут быть подведены под одну общую для них категорию, оставшийся же четвертый – лишний, его надо исключить, и объяснить почему данный предмет является лишним.

Методика № 2. «Разрезные картинки». Перед ребенком на стол кладут изображение и рядом, в случайном порядке, раскладывают детали такого же изображения, но разрезанного. Инструкция подается, как правило, в словесной форме. Ребенка просят сложить из кусочков, находящихся перед ним, точно такую же картинку. Ребенку нужно собрать 2 картинки (1 – из 4 деталей, 2 – из 6 деталей).

Методика № 3. «Аналогии». Перед ребенком кладут пары картинок (например, кошка – котенок) и спрашивают «какая здесь связь?». Ребенок должен ответить, что котенок детеныш кошки и по данному примеру выполнить следующие задания.

Методика №4. «Что здесь лишнее?». Детям предлагается ряд из 5 слов, необходимо выбрать лишнее слово и объяснить почему.

Количественные результаты диагностики детей по всем методикам представлены в виде диаграммы (рисунок 1).

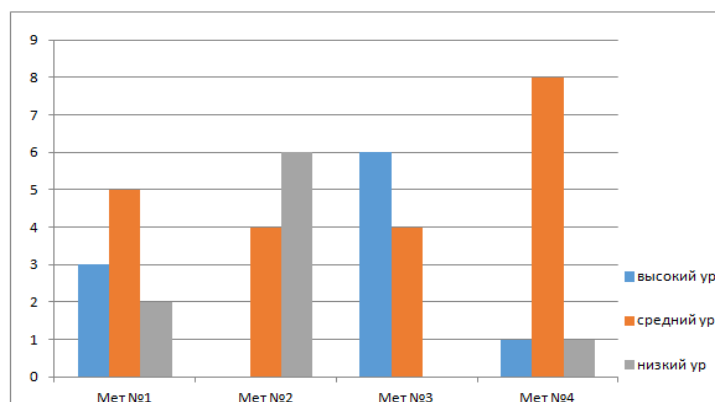


Рисунок 1 – Уровень развития наглядно-образного мышления младших школьников с НОДА

Анализ результатов исследования показывает, что у большинства учеников наглядно-образное мышление находится на недостаточном уровне, т.е. ниже нормы. Труднее всего детям далось собирание разрезных картинок из 6 частей. Также трудности возникли при исключении лишних картинок, дети выбирали лишние картинки верно, но не всегда могли объяснить, почему эта картинка является лишней, или же ребята просто выбирали ту картинку, которая им нравилась больше всего. В целом результаты диагностики совпадают с результатами исследований, проведенных исследователями данного направления дефектологии [8; 10]

Таким образом, общий анализ полученных результатов исследования свидетельствует о том, что у детей с двигательными патологиями наблюдается недоразвитие операционных компонентов наглядно-образного мышления. Следовательно, необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на развитие наглядно-образного младших школьников с НОДА.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белопольская, Н. Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: руководство по использованию / Л. Н. Белопольская – Текст : непосредственный. – М., 2009.

2. Борщевская, Е. В. Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребенка» / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Психологическое благополучие современного человека: Мат.-лы Междунар. заочной научно-практич. конф. (11 апреля 2018 г.). Т.2 / Отв. ред. С. А. Водяха. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2018. — С. 119-123.

3. Забрамная, С. Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей»: Пособие для психолого-педагогических комиссий / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик – Текст : непосредственный М. : Владос, 2003. – 32 с.

4. Дружинина, Л. А. Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова, В. С. Цилицкий – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. –2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 227–230.

5. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

6. Лапшина, Л. М. Психофизиологические корреляты опознания релевантных стимулов младшими школьниками, имеющими диагноз F70 (анализ волны P<sub>3</sub> в лобных отведениях) / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 9. – С. 341-349.

7. Левченко, И. Ю. ФГОС обучающихся с ОВЗ: обучение детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата. (Специальная психология.) – Текст : непосредственный / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова. — М. : Национальный книжный центр, 2018. – 160 с.

8. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учебное пособие / сост. О. В. Липунова – Текст : непосредственный; Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет. – Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2019. – 102 с.

9. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию юбилею факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, – 2021. – С.36-40.

10. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – Текст : непосредственный – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

**УДК 376.32**

*Е. А. Сафина, А. С. Третьякова*

## **ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОФТАЛЬМОТРЕНАЖЕРА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Аннотация.* В статье представлен опыт работы использования офтальмотренажеров в инклюзивном образовании. Данное пособие может применяться в образовательной деятельности как с детьми общеобразовательных групп, так и с детьми с ОВЗ.

*Ключевые слова:* офтальмотренажер, здоровьесберегающие технологии, инклюзивное

## **A MULTIFUNCTIONAL APPROACH TO THE USE OF AN OPHTHALMOLOGIST IN INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* The article presents the experience of using ophthalmic trainers in inclusive education. This manual can be used in educational activities both with children of general education groups and with children with disabilities.

*Keywords:* ophthalmologist, health-saving technologies, inclusive education, polyfunctionality, correctional activity.

Зрение человека является основным источником получения информации об окружающем мире. В связи с этим, важную роль мы отводим бережному отношению детскому зрению.

В современном обществе актуальной проблемой является перегрузка органов зрения, которую испытывает ребенок в результате обрушившейся на него информации, большая часть которой поступает через зрительный канал.

Детский организм находится в постоянном процессе роста и развития. Органы зрения формируются до 14 лет. Именно в это время дети подвержены различными заболеваниями глаз. Задачей педагогов и родителей является сохранение зрения и профилактика зрительных нарушений. Необходимо научить дошкольников рационально распределять время нагрузки на глаза и выполнять профилактические упражнения каждый день [2; 3].

Одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия [1]. Приоритетными направлениями в рамках реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 год стали национальные проекты «Здоровье», «Образование» и ряд федеральных целевых программ.

### Выделяется несколько компонентов здоровья:

- Соматическое здоровье – текущее состояние органов и систем организма человека, основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития.
- Физическое здоровье – уровень роста и развития органов и систем организма.
- Психическое здоровье – состояние психической сферы, основу которой составляет состояние общего душевного комфорта.

Статистика утверждает, что здоровье ребёнка на 20 % зависит от наследственных факторов, на 20 % – от условий внешней среды, т. е. экологии, на 10 % – от деятельности системы здравоохранения, а на 50 % – от самого человека, от того образа жизни, который он ведёт. Если на первые 50 % здоровья педагоги повлиять не могут, то другие 50 % напрямую зависят от слаженной работы медицинских работников, педагогов и родителей.

Л. С. Выготский, Д. Н. Исаев, В. Ф. Базарный, Е. В. Руденский считают, что все основные факторы риска имеют поведенческую основу или связаны с процессом обучения, поэтому медицине необходима помощь педагогики. Так, Л. С. Выготский подчеркивает, что правильно организованная образовательная деятельность ведет за собой детское умственное развитие. Для относительной успешности ученика важна зона его ближайшего развития, т. е.

способность усвоить материал в рамках занятий в ДОУ и без ущерба для здоровья [4].

К сожалению, в ДОУ с каждым годом растёт количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Такие дети имеют нарушения ЦНС, нарушения в опорно-двигательной и дыхательной системе, нарушения зрения и слуха, а так же имеют различные хронические и соматические заболевания.

Нарушения проявляются в виде различных познавательных, речевых отклонений, расстройств эмоционально-волевой сферы и поведения. Это затрудняет восприятие, ослабляет познавательную деятельность, снижает работоспособность, ориентацию в практической деятельности.

Одним из стратегических направлений образования является обеспечение необходимых условий, предоставляющих детям с ОВЗ равные возможности участия в социальной жизни, получение общего образования и профессиональной подготовки. Инклюзивное образование подразумевает, что барьеры и трудности в обучении, с которыми сталкиваются дети, возникают из-за консервативной организации учебного процесса, а также из-за устаревших негибких методов образовательной деятельности. Формирование базовых компетенций в условиях инклюзивного образования предполагает использование, как стандартных приемов и методов, необходимых для обучения ребенка, так инновационные методики. Особое внимание направлено на специфику внедрения здоровьесберегающих технологий.

Следовательно, одной из основных задач в работе с детьми в инклюзивных группах является такая организация и методика проведения всех оздоровительных и образовательных мероприятий, при которой не только сохраняется хороший уровень умственной работоспособности, происходит дальнейшее развитие, но и укрепление здоровья ребёнка. Мероприятия выстраиваются в последовательную цепочку и проходят через все виды деятельности.

Здоровьесберегающие технологии – это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребёнка на всех этапах его обучения и развития.

При использовании здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе необходимо соблюдать следующие принципы:

- гибкости форм и методов деятельности;
- непрерывности, т. е. систематически, постоянно;
- индивидуальности – соответствие содержания и организации образовательной деятельности возрастным и индивидуальным особенностям ребёнка с учётом особенностей и возможностей здоровья.

В настоящее время в ДОУ, в работе с детьми, мы реализуем следующие элементы здоровьесберегающих технологий: физкультурные и динамические паузы, релаксацию, пальчиковые игры, дыхательную и артикуляционную гимнастику, корректирующую гимнастику, самомассаж, сказкотерапию, биоэнергопластику, логоритмику, офтальмотренажер.

Подробнее хотелось бы остановиться на офтальмотренажере, так как он является не только средством профилактики зрительных нарушений, но и решает многие образовательные и коррекционные задачи:

- развитие высших психических функций (внимания, мышления, памяти)
- знакомство с лексическими темами;
- ориентировка в пространстве;



- развитие речи;
- формирование элементарных математических представлений.

Офтальмотренажеры доступны и просты в оформлении и использовании. Они могут быть сюжетные, графические, модульные и выполняются в виде плакатов, схем, настенных панно. Располагаться пособия могут на стене в группе, кабинете учителя-логопеда, учителя-дефектолога, на экране проектора.

Выполняя с дошкольниками простые упражнения гимнастики для глаз в течение нескольких минут (2-4 минуты), глаза отдохнут, падение зрения не будет такой близкой угрозой. Использовать его можно в любое свободное время и во время занятий для снятия зрительной нагрузки.

Игры и упражнения, которые можно использовать с применением офтальмотренажера:

- Упражнение «Найди предмет». Цель: развитие зрительного внимания.
- Упражнение «Расскажи, где находится». Цель: активизация в речи предлогов, формирование квазипространственных представлений.
- Отгадывание загадок. Цель: отгадать загадку и найти соответствующую картинку на офтальмотренажере.
- Игра «Что изменилось?» Цель: развитие памяти и зрительного внимания, активизация речи
- Игра «Чего не стало?» Цель: развитие памяти и зрительно внимания, формирование умения употреблять существительные в родительном падеже.
- Игра «Четвертый лишний». Цель: активизация в речи обобщающих понятий, развитие логического мышления.
- Упражнение «Следуй по инструкции». Цель: формировать умение выполнять инструкцию, развитие умения ориентироваться на плоскости
- Игра «Отгадай по описанию». Цель: совершенствовать представления о предметном и животном мире, характерных особенностях и признаках.
- Упражнение «Назови одним словом». Цель: активизация в речи обобщающих понятий, формирование умения выделять общий признак предметов

В группах и кабинетах специалистов подобраны серии картинок на липучках по всем лексическим темам, это позволяет изменять и обновлять офтальмотренажер даже в течение недели в рамках одной лексической темы. Тем самым помогает поддерживать активность познавательной деятельности у детей. Благодаря ряду упражнений увеличивается скорость переработки зрительной информации.

В нашей работе мы используем четыре офтальмотренажера (в группах, в кабинетах учителя-дефектолога и учителя-логопеда). Используя основной принцип дидактики, тренажеры разработаны от простого к более сложному. Поэтому используются со 2 младшей группы. На этапе знакомства с пособием используется не только зрительный анализатор, но и тактильное восприятие.

Первый офтальмотренажер (рисунок 1.) рассчитан для детей младшего возраста. Это упрощенный вариант для знакомства детей с данным пособием. Поэтому используются знакомые детям персонажи сказок и основные цвета. Линии выполнены из различного материала, чтобы восприятие было более полным (тактильное и зрительное).

Дети проводят по линии указательным пальцем по заданному направлению (дорожке), а затем упражняются проводить в том же направлении только взглядом. Пособие выполнено из бумаги и заламинировано, поэтому может использоваться как на столе, так и на стене.

Второй офтальмотренажер (рисунок 2.) расположен в средней группе. Для направления движения глаз используются линии основных цветов. По кругу расположены картинки, которые крепятся на липучках и по мере знакомства детей с новыми лексическими темами их можно изменять. Детям дается задание: «Посмотри на домик, потом на кошку, а теперь на собаку.» Или «От домика проведи взгляд по синей дорожке вверх. Кто там изображен? (кошка) А теперь по синей дорожке вниз. Кто там нарисован? (собака). Одновременно активизируем в речи названия домашних животных, формируем ориентировку в пространстве, развиваем внимание, обеспечиваем отдых для глаз.

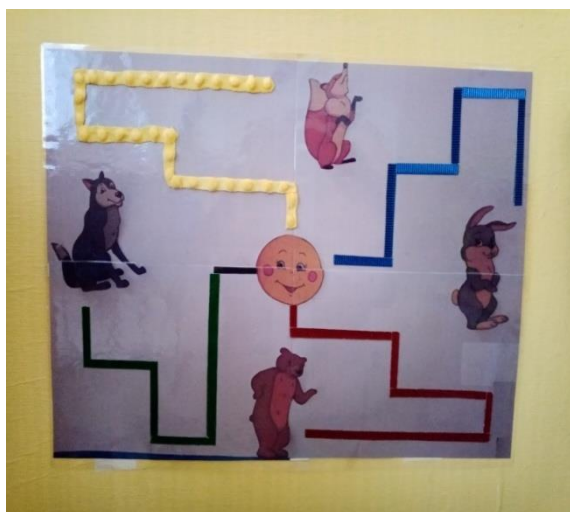


Рисунок 1 – Тренажер 1



Рисунок 2 – Тренажер 2

Третий офтальмотренажер (рисунок 3) находится в кабинете логопеда. Имеет форму квадрата и рассчитан на детей от 3 до 7 лет.

Картинки крепятся на липучки и меняются в соответствии с возрастом, лексической темой и поставленными задачами. Его можно использовать как в подгрупповой, так и в индивидуальной коррекционной работе.

Внешний квадрат предполагает направление движения глаз против часовой стрелки, а внутренний ромб – движение по часовой стрелке. Движения вверх и вниз осуществляются с помощью задания: найти ту или иную картинку (например: Где арбуз? Где пчела?)

Четвертый офтальмотренажер (рисунок 4) имеет форму круга с пересекающимися внутри линиями разного цвета. На пересечениях приклеены липучки, на которые размещаются картинки в соответствии с лексической темой недели или с задачей, которую ставит педагог. Диаметр окружности 1 метр, что позволяет достичь достаточного диапазона движений глаз.



Рисунок 3 – Тренажер 3



Рисунок 4 – Тренажер 4

Занимаясь на тренажёре, дети прослеживают взглядом линии, траектория которой может быть разной: по прямому, ломаному, закруглённому маршруту или по линиям определенного цвета.

На начальном этапе детям легче проследить путь с помощью указки, а затем можно обойтись и без неё. Необходимо зафиксировать взор на точке или другом символе, обозначающем начало пути, затем проследить дорожку глазами (голова при этом остается неподвижной). Упражнения со схемами проводятся в положении сидя или стоя.

Главная цель зрительной гимнастики – это укрепление глазодвигательных мышц. Как и любые другие мышцы в нашем организме, они могут ослабеть, что скажется на качестве зрения. Уникальность данных офтальмотренажеров в том, что они способствуют улучшению не только зрительных, но и интеллектуальных способностей ребенка.

Таким образом, выполняя упражнения на офтальмотренажерах, мы реализуем:

- 1) обеспечение полноценного отдыха глаз;
- 2) профилактику глазных болезней;
- 3) восстановление зрительной функции у детей со сниженным зрением;
- 4) оказание успокаивающего действия на все отделы нервной системы;
- 5) развитие внимания, памяти, мышления
- 6) формирование пассивного и развитие активного словаря
- 7) формирование грамматического строя речи
- 8) развитие пространственных и квазипространственных представлений

Благодаря использованию данного пособия у детей поддерживается интерес и активность к образовательной и коррекционной деятельности. Ребята проявляют инициативность и коммуникативные навыки в процессе упражнений. Вариативность и гибкость форм работы с данным пособием обеспечивает равные возможности достижения успеха детей инклюзивных групп.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного

образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013 г.

2. Каепкулова Р. Ю. Профилактика нарушений зрения у дошкольников: Методическая разработка. – Электронный ресурс: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/zdorovyy-obraz-zhizni/2019/04/24/profilaktika-narusheniy-zreniya-u-doshkolnikov>

3. Малеева, З. П. Создание условий для охраны и восстановления зрения у дошкольников // Здоровье дошкольника. – 2010. – № 3. – С. 24

4. Тихомирова, Л. Ф. Здоровьесберегающая педагогика: учебник для академического бакалавриата / Л. Ф. Тихомирова, Т. В. Макеева. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – С. 18-25

**УДК 37.011**

*О. А. Сафонова*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ЦЕЛЬЮ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлен опыт реализации инклюзивного образования с использованием методов сенсорной интеграции с целью реализации ФГОС ДО в рамках работы XII Международной научно-практической конференции «Стратегии современной инклюзии: инновационный путь развития как ответ на вызовы нового времени», 2022.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, сенсорная интеграция, дети с тяжелыми нарушениями речи (дети с ТНР).

*О. А. Safonova*

### **USING THE METHOD OF SENSORY INTEGRATION IN THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION IN ORDER TO IMPLEMENT THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR PRESCHOOL EDUCATION**

*Abstract.* The article presents the experience of implementing inclusive education using sensory integration methods in order to implement the Federal State Educational Standard within the framework of the XII International Scientific and Practical Conference «Strategies of modern inclusion: an innovative way of development as a response to the challenges of the new time», 2022.

*Keywords:* inclusive education, sensory integration, children with severe speech disorders

В настоящее время работа каждого педагога в дошкольном образовательном учреждении направлена на достижение ребенком целевых ориентиров ФГОС ДО [1]. Понимая данную задачу, столкнулась с проблемой – современным детям очень тяжело дается усвоение нового материала, долго проходит процесс постановки и автоматизации звуков, наблюдаются поведенческие проблемы. Причиной являются не только речевые нарушения, но и дисфункции сенсорной интеграции.

Современными учеными была установлена прямая связь между развитием сенсорной

интеграции и обучением. Сенсорная интеграция является основой для устной и письменной речи, полноценной социализации в общество.

Немногие из нас задумываются о том, как работает мозг, поэтому слова «сенсорная» и «интеграция», мало кому знакомы. У большинства людей сенсорная интеграция происходит «автоматически», поэтому мы считаем ее чем-то само собой разумеющимся, подобно, например, сердцебиению или перевариванию пищи. [2]

Сенсорная интеграция – это процесс координации сигналов, поступающих в мозг от органов чувств, обеспечивающий адаптацию и продуктивное взаимодействие человека со средой, в которой он находится.

Автор теории Э. Джин Айрес, называет сенсорную интеграцию – неврологическим процессом, организующим ощущения человека, поступающие как изнутри его тела, так и снаружи, из окружающей среды и позволяющие человеку использовать его тело эффективно для взаимодействия с окружающим миром. [2]

Сенсорная интеграция представляет собой упорядочивание ощущений, которые потом будут как-либо использованы. Ощущения дают нам информацию о физическом состоянии нашего тела и окружающей среды. Они текут в мозг подобно ручейкам, впадающим в озеро. Каждую миллисекунду в наш мозг поступают бесчисленные кусочки сенсорной информации – и не только от глаз или ушей, но от всего тела. Мы обладаем также особым чувством, которое фиксирует действие силы тяжести и перемещения нашего тела по отношению к земле. [2]

Итак, сенсорная интеграция:

- является бессознательным процессом, происходящим в головном мозге (мы не задумываемся о ней, как не задумываемся о дыхании);
- организует информацию, полученную с помощью органов чувств (вкус, вид, звуки, запахи, прикосновение, движение, воздействие силы тяжести и положение в пространстве);
- наделяет значением испытываемые нами ощущения, фильтруя информацию и отбирая то, на чем следует сконцентрироваться (например, слушать учителя и не обращать внимания на уличный шум);
- позволяет нам осмысленно действовать и реагировать на ситуацию, в которой мы находимся (адаптивный ответ);
- формирует базу для теоретического обучения и социального поведения. [2]

#### **Основные сенсорные процессы:**

- сенсорная регистрация;
- сенсорная модуляция (оценка важности);
- сенсорная дискриминация (оценка качества).

Ведут к развитию схемы тела, моторному планированию (праксис) и общей организации поведения [2].

#### **Постулаты теории сенсорной интеграции:**

– Научение и развитие зависит от способности ощущать и воспринимать сигналы исходящие изнутри тела и из окружающего мира, а также от способности использовать эти сигналы для организации своего поведения.

– Человек с нарушенной способностью интерпретировать сенсорные сигналы, может также иметь нарушенную способность отвечать на эти сигналы соответствующим действием. Это, в свою очередь может препятствовать развитию и научению Постулаты теории сенсорной интеграции.

– Улучшенные ощущения и восприятия ведут к улучшенным взаимодействиям с окружающим миром, более эффективным адаптационным реакциям, а значит, более

продуктивному развитию и научению [3].

#### **Основные предположения теории:**

- ЦНС пластична.
- Сенсорная интеграция развивается на протяжении всей жизни, однако развитие происходит последовательно от низшего к высшему.
- Мозг – открытая и сложная система; он действует как единое целое.
- Адаптивные взаимодействия имеют решающее значение для сенсорной интеграции.
- Адаптивные ответы = отдельные навыки.
- У каждого человека есть внутреннее стремление искать ощущения и развивать сенсорную интеграцию посредством участия в сенсомоторной деятельности [4].

#### **Типы ощущений**

- Интероцепция.
- Проприоцепция:
  - вестибулярные ощущения;
  - проприоцептивные ощущения.
- Экстероцепция:
  - зрение;
  - слух;
  - осязание;
  - обоняние;
  - вкус.

Последние несколько десятилетий наблюдается мировой кризис детства, который основан на кризисе детской игры. Предпочтение отдается компьютерным играм, гаджетам. В таких играх нет необходимости в природной окружающей среде, общении. Все это ведет не только к поведенческим проблемам, но и к состоянию тревожности, дезорганизации, трудностям с координацией и снижению участия в повседневной жизни, трудностям в обучении.

Если нарушение выражено не сильно, родители часто даже не замечают его до тех пор, пока ребенок не пойдет в школу и не столкнется с трудностями в усвоении навыков чтения или письма.

В сентябре 2021 года во время обследования детей с ТНР, с помощью наблюдения выявили сенсорную дезинтеграцию у 80 % дошкольников. Обследование прошли: 16 детей старшей группы (5-6 лет) и 5 детей подготовительной к школе группы (6-7 лет). Определив истинную проблему нарушений, были подобраны комплексы упражнений для развития тех или иных сенсорных анализаторных систем, чтобы гармонизировать и стабилизировать состояние ребенка, помочь ему правильно развиваться и справиться с адаптацией к новой образовательной среде и социуму.

К работе с данной проблемой привлекали педагогов и родителей групп старшего дошкольного возраста. С целью профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста в дошкольном учреждении проводили консультации для педагогов по теме «Специфические нарушения речевого развития у детей раннего возраста» и родителей «Развитие речи, мелкой и общей моторики у детей раннего возраста с использованием сенсорной интеграции».

С октября 2021 года по май 2022 года в подгрупповую и индивидуальную работу с детьми с ТНР включали методы сенсорной интеграции. По наблюдениям, дети стали активнее,

увеличился объем внимания, памяти, улучшилась мыслительная деятельность, легче проходила постановка и автоматизация звуков, разрешились поведенческие проблемы. Самое главное – дети с интересом посещали занятия! Ведь методы сенсорной интеграции – это игра!

Для устранения дисфункции сенсорной интеграции использованы следующие методы, техники и оборудование (таблица 1).

Таблица 1 – Методы, техники и оборудование устранения дисфункции сенсорной интеграции

№	Дисфункции	Симптоматика	Вмешательство	Оборудование
1	Проблемы визуального различения	Зрительно-двигательные нарушения Нарушения визуального конструирования	Добавить вестибулярные, проприоцептивные или тактильные ощущения, чтобы улучшить зрительно-пространственные и зрительно-двигательные навыки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• контейнеры с наполнителями (рис, гречка, макароны, скрученные бумажные салфетки, фасоль)</li> <li>• мелкие игрушки животных (дикие животные, животные жарких стран, насекомые, домашние животные и птицы)</li> <li>• наборы детской посуды</li> <li>• цветные прищепки</li> <li>• перья</li> <li>• мыльные пузыри</li> <li>• коврограф «Ларчик»</li> <li>• фетровые наборы на липучках по обобщающим понятиям (транспорт, овощи, фрукты, дикие и домашние животные, животные жарких стран, животные севера, профессии, цветы, насекомые)</li> <li>• большой конструктор</li> <li>• пена для бритья, доска</li> </ul>
2	Нарушения при усвоении вестибулярной информации	Нарушения постурального контроля Проблемы с билатеральной интеграцией и организацией последовательности действий	Обеспечить визуальную обратную связь и добавить проприоцепцию, чтобы улучшить: самоощущение в пространстве, активацию постурального контроля против гравитации, способность удерживать вертикальное положение, противодействуя гравитации, восприятие	<ul style="list-style-type: none"> <li>• балансир</li> <li>• фитболы (гладкие, шипастые)</li> </ul>

Продолжение таблицы 1

			собственного движения и движения окружающих предметов, управление движением, чтобы не упасть под действием гравитации	
3	Нарушения проприоцептивной дискриминации	Нарушения двигательных функций Слабые навыки крупной моторики	Обеспечить поддержку вестибулярной и зрительной систем для ориентации в пространстве Добавить сильное тактильное давление, легкое прикосновение или вибрацию, чтобы улучшить схему тела, тонкую координацию движений, координацию в навыках мелкой и крупной моторики	<ul style="list-style-type: none"> <li>• массажные коврики (различные по степени жесткости)</li> </ul>
4	Нарушения тактильной дискриминации и	Диспраксия Проблемы с организацией поведения	Усилить проприоцептивную обратную связь, добавить зрительные и слуховые последовательности для поддержки планирования, с целью улучшить восприятие самого себя и объектов на основе информации, получаемой кожей; планирование непривычных и адаптивных действий, саморегуляцию, направленность цели, сложность, гибкость, освоение пространства.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• бизиборд</li> <li>• мячики из меха, с шипами, колючками и другой контрастной фактурой</li> <li>• виброщетки</li> </ul>



Окончание таблицы 1

5	Нарушения при усвоении слуховой информации	Проблемы со слухом и речью Речевые проблемы с выстраиванием последовательности и общением	Усилить вестибулярную и зрительную обратную связь, чтобы улучшить восприятие источника, удаленности звуков и их различение, вычленение важных звуков, распознавание эмоционального тона, речи и языка, следование устным инструкциям из двух и трех шагов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• труба гофрированная</li> <li>• музыкальные инструменты</li> <li>• записи разных звуков (бытовые звуки, музыкальные инструменты, звуки животных)</li> </ul>
6	Нарушения модуляции	Проблемы активации нервной системы Проблемы регуляции и дефицит внимания	Уменьшить число внешних возбуждающих стимулов, в особенности зрительных, слуховых и легкого прикосновения. Увеличить число подавляющих ощущений, чтобы повысить способность выделять важное и приспосабливаться к интенсивности и продолжительности ощущения, чтобы справляться с условиями оживленной среды, поддерживать гомеостаз и оптимальный уровень активации нервной системы и обращать внимание на значимую информацию среды	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ароматические коробки (кофе, перец горошком, ваниль, корица, анис, лаванда, лавровый лист, гвоздика, мята),</li> </ul>

Тем самым, можно с уверенностью сказать, что целевые ориентиры ФГОС ДО [1] в процессе реализации инклюзивного образования на конец учебного года имеют высокие результаты. На начало года не было детей с высоким уровнем речевого развития. В конце учебного года 5 детей вышли на высокий уровень по образовательной области «Речевое развитие».

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод: занятия с использованием методов сенсорной интеграции в процессе инклюзивного образования открывают перед педагогами

широкие возможности в решении проблемных задач развития воспитанников разного возраста.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155).
2. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – М. : Теревинф, 2009. – 272 с.
3. Банди, Анита. Сенсорная интеграция: теория и практика / Анита Банди, Шелли Лейн, Элизабет Мюррей ; пер. [с англ.] и науч. ред. Д.В. Ермолаева. – М. : Теревинф, 2017. – 768 с.
4. Крановиц К.С. Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации / Кэрол Сток Крановиц; Пер. с англ. – 1-е изд. – СПб: Издательство «Редактор», 2012. – 396 с.
5. Кислинг, Улла. Сенсорная интеграция в диалоге : понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг; под ред. Е. В. Ключковой; [пер. с нем. К.А. Шарп]. – М.: Теревинф, 2010. – 240 с.

УДК 371.927

*Ю. А. Сахаутдинова*

### **РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье в рамках теоретико-экспериментального исследования описан собственный опыт включения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в театрализованную деятельность. Результаты исследования убедительно доказывают положительное влияние театрализованной деятельности на развитие памяти данного контингента воспитанников.

*Ключевые слова:* память, тяжелые нарушения речи, театрализованная деятельность, дети дошкольного возраста.

*Ю. А. Сахаутдинова*

### **DEVELOPMENT OF MEMORY OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH SPEECH IMPAIRMENT THROUGH THEATRICAL ACTIVITIES**

*Abstract.* The article, as part of an experimental theoretical study, describes your own experience of including preschoolers with severe speech disorders in theatrical activity. The results of the study convincingly prove the positive impact of theatrical activity on the development of the memory of this contingent of pupils.

*Keywords:* memory, severe speech disorders, theatrical activities, preschool children.

Одной из актуальных проблем современной психолого-педагогической науки остаются вопросы коррекции недостаточности отдельных параметров психического развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) остаются вопросы работы с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), составляющие среди детей с ОВЗ преимущественное большинство [1].

Традиционно термин «тяжелые нарушение речи» применяется по отношению к детям с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, у которых нарушается формирование всех компонентов языковой системы [3]. Специалисты отмечают, что характер речевой недостаточности у детей определяется сочетанием целого ряда факторов: тяжестью первичного дефекта и его формой, уровнем развития когнитивных процессов, индивидуальными особенностями развития ребенка. При этом категория детей с нарушениями речи полиморфна и неоднородна по своему составу (могут присутствовать дополнительные заболевания, требующие коррекционной работы). Неполноценное речевое развитие негативно сказывается на формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы [1].

Большинство исследователей, занимающихся вопросами воспитания и обучения детей с ОВЗ [4], указывают на тесную взаимосвязь речи и мнестических процессов (И. Ю. Левченко, Т. И. Дубровин, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) [2]. При этом память детей с нарушениями речи является наименее изученной областью с позиций системного подхода к осмыслению феномена нарушения речи. Но учеными уже доказано, что нарушение памяти тормозит полноценное развитие познавательной и речевой деятельности, усугубляет речевой дефект и затрудняет процесс ее восстановления или коррекции. И наоборот, хорошая память способствует развитию познавательных процессов и более эффективному протеканию коррекционного процесса, более прочному усвоению детьми формируемых навыков, умений и знаний, в более короткие сроки [2].

Проблема развития памяти изучалась многими учеными, педагогами, психологами и отражена в работах Д. Б. Эльконина, В. С. Мухиной, А. Р. Лурия и др. Все ученые схожи во мнении, что память играет важную роль для психического развития ребенка с нарушениями речи, она является фундаментом для развития мышления. Кроме того, детям с речевой патологией приходится сохранять в памяти многое из того, что не требует запоминания у детей с нормативным уровнем развития речи [1].

Специалисты в своих работах отмечают, что в системе коррекционно- логопедической работы с детьми, имеющими ТНР, развитие памяти занимает особое место из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу; является основной конечной целью всего коррекционного процесса; целью, которую тяжело достичь; которая требует долгой работы логопеда, воспитателей, родителей и самого ребенка [3].

В специальной педагогике имеется большой арсенал средств для развития памяти у детей с нарушениями речи, но наиболее интересным для детей представляется театрализованная деятельность [5]. Она способна объединить в себе огромные возможности для познавательного развития ребенка. При этом ее большим плюсом становится активность детей в форме игры, результат которой они могут оценить самостоятельно. Заучивание текстов для роли, мимика и жесты развивают память и все речевые функции в игровой форме. В связи с этим особое значение приобретает развитие памяти детей посредством театрализованной деятельности, что и определило тематику и актуальность настоящего исследования [2].

Теоретически исследуя нарушения памяти в онтогенезе, было установлено, что нарушения речи накладывают отпечаток на формирование неречевых психических процессов,

сенсорной, интеллектуальной и аффектно-волевой среды. Связь между речевым недоразвитием и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности развития памяти. К ним относятся: общее снижение функции слуховой и зрительной памяти, низкий уровень отсроченного воспроизведения и продуктивности запоминания, относительная сохранность смыслового, логического запоминания [3].

Характеризуя театрализованную деятельность как одно из средств развития памяти у детей с нарушениями речи было установлено, что театрализованная деятельность является эффективным средством в развитии памяти у ребенка с нарушениями речи, а именно всех видов памяти, активизации и совершенствовании словарного запаса, грамматического строя речи, звукопроизношения, навыков связной речи, темпа и выразительности речи. Участие детей в театрализованных играх доставляет им радость и вызывает активный интерес к окружающему миру [5].

На практике существует большое количество приемов использования театрализованной деятельности для развития памяти детей с нарушениями речи (инсценировки, создавать коммуникативно-речевые ситуации, спектакли и др.). С помощью таких приемов формируется умение пользоваться различными видами реплик: дети учатся грамотно задавать вопрос и отвечать на него в соответствии с темой и ситуацией (развернуто или кратко); учатся сообщать собеседнику свое мнение, впечатления, проявлять терпимость к иному мнению; учатся выслушивать собеседника и ждать своей очереди в разговоре [1].

Экспериментальная работа по развитию памяти у детей с ТНР в процессе театрализованной деятельности проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 356 г. Челябинска». В работе приняли участие 4 ребенка 6-7 лет с различными нарушениями речи. Ее целью было выявление уровня развития памяти у обследуемых детей и определение содержания коррекционной работы посредством театрализованной деятельности. Для реализации поставленной цели использовалась стандартизированная методика определения объема кратковременной зрительной памяти у детей Р. С. Немова «Запомни рисунки» [2].

По результатам обследования памяти старших дошкольников с нарушениями речи не выявлено детей с критично низким уровнем развития кратковременной зрительной памяти. Однако, лишь у 25% детей был выявлен высокий уровень. Для повышения продуктивности запоминания дошкольникам с нарушениями речи необходима коррекционная работа. Она включала в себя разработку содержания и проведение коррекционно-развивающих занятий с использованием театрализованной деятельности, взаимодействие с воспитателем для достижения устойчивых результатов [5].

Занятия проводились один раз в неделю во второй половине дня. Продолжительность занятия составляла 25-30 минут. Всего за формирующий этап было проведено 9 занятий: одно вводное занятие и восемь основных. Вводное занятия проводилось в форме беседы. Важно было выяснить интересы и предпочтения дошкольников, уровень знаний о театре и театрализованных постановках. За восемь занятий была организована одна театрализованная постановка – «В стране сказок» (по материалам народных сказок). Детям пришлось учить свои роли, многократно репетировать и отрабатывая свои слова [1; 3; 4].

На контрольном этапе эксперимента была проведена итоговая диагностика уровня развития кратковременной памяти у детей. По ее результатам 75% детей в ходе выполнения диагностического задания целенаправленно запоминали фигуры, фиксируя взгляд на каждой по порядку: уровень развития их кратковременной памяти был очень высокий и средний. Только один ребенок называл фигуры вразнобой и т.о. показал уровень развития памяти ниже-среднего.

Следовательно, можно констатировать эффективность проведенной коррекционной работы. Значит, включение дошкольников с ТНР в театрализованную деятельность положительно влияет на развитие памяти.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воробьева, В. В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи / В. В. Воробьева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Мат-лы Всероссийск. научно-практич. конф. (09 февраля 2016 г.) / Отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2016. – С. 90-95.

2. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.

3. Лапшина, Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1 (109). – С. 100-108.

4. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

5. Хайкина, М. А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 153-156.

**УДК 376**

*М. П. Сизова*

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* В статье представлен анализ вопроса по использованию современных

средств обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, информационно-коммуникативные технологии, речевое развитие, дети с ограниченными возможностями здоровья.

*M. P. Sizova*

## **THE USE OF ICT IN THE CORRECTION OF PSYCHOPHYSICAL AND SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

*Abstract.* The article presents an analysis of the issue of the use of modern means of education and development of children with disabilities.

*Keywords:* inclusive education, information and communication technologies, speech development, children with disabilities.

В настоящее время актуализируется проблема поиска наиболее эффективных технологий в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, путей совершенствования организации, содержания и методик их обучения и воспитания. Проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья становится актуальной в связи со значительным увеличением численности данной группы в обществе с одной стороны, а с другой, появляющимися новыми возможностями для их адаптации в обществе.

Таким образом, становится очевидным, что овладение современными образовательными технологиями, их применение – обязательная компетенция профессиональной деятельности каждого педагога.

Однако внедрение современных образовательных и информационных технологий не означает, что они полностью заменят традиционную методику преподавания, а будут являться её составной частью. Грамотное сочетание традиционных и инновационных технологий обеспечивает развитие у обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья, познавательной активности, творческих способностей, школьной мотивации в образовательной деятельности.

Использование компьютерных средств позволяет значительно повысить мотивационную готовность детей с ОВЗ к проведению коррекционных занятий, видов деятельности, самоподготовки путем моделирования коррекционно-развивающей компьютерной среды. Информационные технологии очень эффективны для проведения коррекционной работы, поскольку выполнение практических заданий может осуществляться в индивидуальном темпе, упражнения могут быть разного уровня сложности с учетом психофизических особенностей детей [6].

Компьютерные технологии дают широкие возможности для развития творческого потенциала. Благодаря использованию информационных технологий у детей с ОВЗ зрительное восприятие и слуховое внимание обостряются, что ведет к положительному результату обучения и развития данной категории детей. Кроме того, применение ИКТ позволяет сделать занятие привлекательным, современным, осуществлять индивидуализацию и дифференциацию обучения. Использование ИКТ при обучении детей с ОВЗ имеет ряд преимуществ. Одним из главных преимуществ использования компьютерных средств обучения в образовании детей с ОВЗ является их большие возможности в визуализации предоставляемого учебного материала [4; 5; 7].

Введение информационных технологий во все области специального образования

подчинено задаче максимально возможного развития ребенка, преодоления уже имеющихся и предупреждения новых отклонений в развитии. Занятия с использованием ИКТ имеют большой потенциал для проведения коррекционной работы, направленной на концентрацию внимания, развитие мышления, воображения, мелкой моторики руки.

Одновременно появляется возможность индивидуализации коррекционного обучения, обеспечения каждому ребенку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний, предоставления возможности самостоятельной продуктивной деятельности, обеспеченной градуированной помощью [3].

Немаловажной задачей педагога является социализация детей с ОВЗ в обществе. ИКТ позволяют решать эту задачу. При любом обучении необходимо создавать мотивацию и активизировать познавательную деятельность. Это условие становится определяющим для достижения успеха при коррекционном обучении. Необходимо учитывать общие закономерности и особенности развития детей с различными нарушениями. Реализация возможностей современных информационных технологий расширяет спектр видов учебной деятельности, позволяет совершенствовать существующие и порождает новые организационные формы и методы обучения [2]. Таким образом, можно сказать о том, что, занятие с использованием современных информационных технологий для детей с ограниченными возможностями здоровья способствует решению одной из основных задач коррекционного воспитания – развитию индивидуальности ребенка, его способностей ориентироваться и адаптироваться в современном обществе.

«Умное зеркало». Помогает заинтересовать ребёнка, привлечь к речевой деятельности (взаимодействие с персонажами с помощью речи, хлопков и манипулирования реальными предметами).

Зеркало разработано с целью коррекции и профилактики нарушений речи. Занятия развивают артикуляционную и мелкую моторику, дыхание и произношение звуков, формируют навыки звукового анализа и чтения. Подходит для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

«Играй и развивайся» – это яркие и красочные занятия с использованием датчика Kinect, который считывает движения детей. Подвижные занятия дают специалисту новые возможности в работе, а детям позволяют получать удовольствие от увлекательного учебного процесса. Такие занятия вызывают у детей эмоциональный подъем, повышают мотивацию и познавательную активность, развивают мышление, память, координацию, воображение, обеспечивают хорошую подготовку к школе. Сам процесс доставляет детям много радости, но при этом они изучают множество полезных предметов, приобретают новые знания, умения и навыки.

«Интерактивный пол» – это суперсовременная разработка, основанная на передовых цифровых и проекционных технологиях, позволяет использовать практически любое напольное покрытие как игровую поверхность, которая будет реагировать на каждое движение детей, находящихся на этой поверхности.

Использование такой проекционной системы в ежедневной работе дает возможность самостоятельно создавать свой мир: достаточно вступить в зону проекции, и система будет отвечать на каждое ваше малейшее движение, от которого будут зависеть и графический эффект, и ход игры. Причем все будет происходить в режиме реального времени. Увлекательно, оригинально, необычно, неповторимо – именно так можно организовать образовательный процесс и проводить время, свободное от занятий.

Детям безумно нравятся интерактивные развивающие игры. Будь то мозаика,

головоломка, пазлы, тетрис, шашки или шахматы, азбука – ребятам всегда будет интересно добраться до сути, когда все так наглядно, ярко и необычно, ведь все происходит благодаря малейшему движению руки или ноги [1].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что занятия использованием современных информационных технологий для детей с ограниченными возможностями здоровья способствуют решению одной из основных задач коррекционного воспитания – развитию индивидуальности ребенка, его способностей ориентироваться и адаптироваться в современном обществе, повышения уровня активности в целом, усиления положительных эмоций, коммуникативных функций.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гаврилова, Е. В. ФГОС и современные технологии в обучении детей с ОВЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.adou.ru/conference\\_notes/154](https://www.adou.ru/conference_notes/154).
2. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ОВЗ. Психологические основы / Л. И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
3. Волкова, Т. Вариативные формы дошкольного образования / Т. Волкова // Дошкольное образование - 1 сентября : газета. – 2012. – № 10. – С. 30-31.
4. Волошина, Л. Организация здоровьесберегающего пространства / Л. Волошина // Дошкольное воспитание. – 2004. – №1. – С. 114-117.
5. Касаткина, Е. И. Игровые технологии в образовательном процессе ДОУ / Е. И. Касаткина // Управление ДОУ. – 2012. – №5. – С. 24-31.
6. Осипова, А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие / А. А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
7. Пермякова, М. Е. Экспрессивная терапия в работе психолога: [учеб. пособие] / М. Е. Пермякова, О. С. Чаликова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 120 с.

УДК 376.2

*Д. Ю. Скрибина В. В. Баженова*

#### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

*Аннотация.* В статье пойдет речь об особенностях реализации и функционирования инклюзивного ресурсного центра в ГГПИ. Также представлен перечень направлений по организации инклюзивного образования и ключевые идеи и результаты по каждому направлению.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, ресурсный центр, педагогический инструмент.

*D. Y. Scriabina V. V. Bazhenova*

#### PEDAGOGICAL TOOLS OF INCLUSIVE EDUCATION «RESOURCE CENTER OF



## INCLUSIVE EDUCATION»

*Abstract.* The article will discuss the specifics of the implementation and functioning of an inclusive resource center in the GSPI. There is also a list of directions for the organization of inclusive education and key ideas and results in each direction.

*Keywords:* inclusive education, resource center, pedagogical tool.

В связи с введением с 1 сентября 2016 года в образовательных организациях Федерального государственного образовательного стандарта для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) для обучающихся с ОВЗ возникают вопросы о подготовке младших школьников с особыми образовательными потребностями (ООП) к обучению в рамках инклюзивного образования и их сопровождении на ступени начального образования [6]. Рекомендации для сопровождения разработаны в основном для коррекционных школ, предполагающих объединение детей в классы по общему нозологическому статусу, в меньшей степени – для гетерогенных по составу инклюзивных классов. Между тем в настоящее время во многих образовательных организациях учатся дети с ООП, которые требуют создания инклюзивного образовательного пространства. Следует различать образовательное пространство и инклюзивное образовательное пространство. Под образовательным пространством В. В. Хитрук [4] понимает целостную интегративную единицу социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированную и имеющую свою систему координат, которые определяют возможности для саморазвития и самоизменения личности на разных этапах ее становления.

В качестве основных признаков образовательного пространства рассматриваются организованность, логичность, содержательность, пролонгированность. Для инклюзивного образовательного пространства характерны все обозначенные выше признаки, но отличительной особенностью является комплексность (взаимодействие и взаимосвязь между узкими специалистами, родителями (законными представителями) и администрацией образовательной организации) и полисубъектность участников образовательного пространства [2; 3].

Реализация государственной политики в области образования детей с ООП предполагает получение ими полноценного образования, включение в группы типично развивающихся сверстников. К главному критерию результативности инклюзивного образования относится успешность адаптации и социализации ребенка.

Исходя из выше сказанного, в нашем образовательном учреждении реализуются следующие направления работы по инклюзивному образованию:

- развитие системы мониторинга;
- подготовка экспертов в области образовательных программ по инклюзивному образованию и создание института профессиональной и общественной экспертизы по инклюзивному образованию в широком социальном понимании;
- усиление мер информационной, научно-методической и социально-педагогической поддержки инклюзивного образования;
- повышение уровня кадрового обеспечения инклюзивного образования (соответствие современным требованиям образовательной политики);
- повышение квалификации педагогических кадров для инклюзивного образования, а также внедрение в образовательные программы педагогических вузов образовательных

модулей, курсов по выбору или факультативов по вопросам инклюзивного образования;

- создание профессионально-реабилитационных служб для обучающихся с ОВЗ.

Ключевыми идеями и результатами по каждому направлению являются:

Проект на создание федеральной системы Привожского Федерального округа (далее ПФО) осуществления инклюзивного образования на всех ступенях образовательной деятельности (дошкольные образовательные организации, образовательные учреждения и дополнительное образование, сузы и вузы). Организована системная работа по непрерывному развитию и реализации инклюзивного образования и актуализировано содержание программ повышения квалификации. Основой проекта является формирование условий непрерывного и планомерного развития инклюзивного образования в регионе, в том числе на основе использования современных цифровых технологий и привлечения к дополнительному профессиональному образованию педагогических работников, в том числе в форме стажировок. В рамках проекта проводится работа по повышению профессионального мастерства работников образования на базе созданного ресурсного центра, оказываться психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательной деятельности (дети–педагоги–родители). Также методически и организационно поддержано обучение педагогических работников, родителей и узких специалистов, осуществляющих коррекционно-педагогическую деятельность. Работа ресурсного центра предусматривает вовлечение в систему сопровождения специалистов-практиков, а также представителей профессорско-преподавательского состава ГППИ и его вузов-партнеров, что способствует повышению уровня оказания помощи всем субъектам образовательных отношений участвующих в инклюзивном образовании.

Для осуществления деятельности Ресурсного центра и подготовки психолого-педагогического инструментария для осуществления инклюзивного образования необходимо реализовать следующие направления:

- развитие системы мониторинга;

- подготовка экспертов в области образовательных программ по инклюзивному образованию и создание института профессиональной и общественной экспертизы по инклюзивному образованию в широком социальном понимании;

- усиление мер информационной, научно-методической и социально-педагогической поддержки инклюзивного образования [1; 5];

- повышение уровня кадрового обеспечения инклюзивного образования (соответствие современным требованиям образовательной политики);

- повышение квалификации педагогических кадров для инклюзивного образования, а также внедрение в образовательные программы педагогических вузов образовательных модулей, курсов по выбору или факультативов по вопросам инклюзивного образования;

- создание профессионально-реабилитационных служб для обучающихся с ОВЗ.

Для осуществления максимального эффекта от работы Ресурсного центра проводятся следующие мероприятия и взаимосвязанные действия:

- разработка нормативных правовых и локальных документов, обеспечивающих создание и функционирование на базе организации высшего образования ресурсного центра и совместного использования ресурсов образовательных организаций, реализующих программы дополнительного профессионального и общего образования связанных с инклюзивным образованием;

- проведение профильных научных исследований в области инновационных технологий инклюзивного образования;

- разработка на основе профильных научных исследований программ дополнительного профессионального образования педагогических работников и других специалистов образовательных организаций;

- сопровождение и консультирование всех субъектов инклюзивной образовательной деятельности;

- информационное обеспечение научного и образовательного процессов области инклюзивного образования.

Таким образом, осуществляя инклюзивное образование в рамках работы Ресурсного центра, из всего спектра осуществляемых коррекционно-педагогических, логопедических и психологических услуг своей деятельностью мы охватываем всех участников образовательных отношений в представленных выше мероприятиях.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Захарищева М. А., Скрябина Д. Ю. Особенности обучения младших школьников с ЗПР ориентировке на листе бумаги в клетку используя графические диктанты // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 3.

2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 24.10.20022).

3. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.002.pdf> (дата обращения: 24.10.20022).

4. Симаева И. Н., Хитрюк Н. Н. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ // Вестник балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – Вып.5. – С. 31-39.

5. Скрябина Д. Ю. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивной образовательной организации // Инклюзивное образование как организационная основа педагогики многообразия: сб. науч. ст. по итогам Международного образовательного проекта «Подготовка и переподготовка педагогов и руководителей образования в среде многообразия» (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR) / редкол.: В.В. Валетов [и др.]. Мозырь: МГПУ им. И. П. Шамякина, 2016.

6. Скрябина, Д. Ю. Реализация эффективного включения ребенка с ОВЗ в образовательную среду // Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей / науч. ред. и сост. Н. А. Асташова. Брянск: РИО БГУ; Изд-во «Белобережье», 2018.

УДК 371.927

*К. Н. Слуднова*  
*Научный руководитель – Л. М. Лапина*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ**

*Аннотация.* В статье представлена авторская точка зрения на проблему готовности

педагогов общеобразовательной организации к работе с обучающимися с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Представлены конкретные рекомендации по формированию такой готовности.

*Ключевые слова:* синдром дефицита внимания и гиперактивности, готовность педагогов, общеобразовательная организация, инклюзия.

*K. N. Sludnova*  
*Scientific director – L. M. Lapshina*

## **FORMATION OF READINESS OF TEACHERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS TO WORK WITH CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER**

*Abstract.* The article presents the author's point of view on the problem of readiness of teachers of a general educational organization to work with students with attention deficit hyperactivity disorder. Specific recommendations on the formation of such readiness are presented.

*Keywords:* attention deficit hyperactivity disorder, teacher readiness, educational organization, inclusion.

В последнее время в образовании специалистами отмечается тревожная тенденция увеличения количества обучающихся, испытывающих различного рода затруднения в процессе обучения. Одним из наиболее частых нервно-психических расстройств школьного возраста является синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). По мнению ряда авторов [2; 3; 4], данное патологическое состояние встречается у 5-27 % детей, а среди детей с трудностями в обучении в школе достигает 80 % [4].

Вопросы изучения СДВГ сегодня актуальны еще и в том аспекте, что в условиях активного перехода отечественной системы образования на инклюзивную практику, очень важно готовить педагога общеобразовательной организации к эффективной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в т.ч. и с СДВГ [1].

Природа СДВГ гетерогенна: это и раннее органическое поражение головного мозга в перинатальный период [4] и генетические [7], и социально-психологические, и внутрисемейные факторы [8].

По мнению Н. Н. Заваденко, существует возрастная динамика проявления СДВГ, которая, в свою очередь, имеет свои возрастные симптомокомплексы. Так, в дошкольном возрасте (от 3 до 6 лет) наблюдается повышенная двигательная активность, агрессивность по отношению к окружающим, чрезмерная энергичность во время игр, их разрушительность, болтливость, частые вспышки сильного раздражения, двигательная неловкость, травмы и нарушения речи. В младшем школьном возрасте (7-12 лет) также наблюдается повышенная активность, быстрая отвлекаемость, плохая организация процесса выполнения домашнего задания, невнимательность и как следствие большое количество ошибок в письменных работах, деструктивное влияние на класс, трудности усвоения учебных навыков, школьная дезадаптация, вспыльчивость, задиристость, оппозиционное и агрессивное поведение. Подростковый возраст (13-18 лет) характеризуется у детей с СДВГ серьезной неуспеваемостью в школе, отсутствием самостоятельности, низкой самооценкой, нарушением поведения, безрассудностью поведения, сопряженным с риском, плохие взаимоотношения со сверстниками и трудности в соблюдении правил поведения [4].

Сегодня эти особенности ребенка с СДВГ обоснованы на нейрофизиологическом уровне [7], что делает эти особенности объективными, а работу по их сглаживанию и устранению – очень серьезной, требующей от специалиста специальных знаний [6] и владение особыми технологиями коррекционной работы [1].

Обобщая повторяющиеся симптомокомплексы, среди основных, наблюдается невнимательность, гиперактивность, импульсивность, проблемы в общении, а также СДВГ включает в себя поведенческие расстройства. Кроме того, для детей с СДВГ характерны и нарушения психических процессов, таких, как восприятия, внимания, памяти и мышления. Все указанные симптомы имеют прямое отношение к эффективности процесса обучения. Следует отметить, что, несмотря на то, что данный вопрос активно изучается в научной литературе, на сегодняшний день наблюдается низкая подготовленность специалистов системы образования в работе с данной категорией детей [9].

Значимым вопросом в обучении педагогов должен стать вопрос организации ими процесса обучения детей с СДВГ, основным содержанием которого является освоение методов, приемов и технологий, актуальных и эффективных в работе с данной категорией детей. Деятельность педагогов должна быть направлена как на развитие основных мыслительных процессов, так и на построение эффективного педагогического общения, профилактику и разрешение конфликтных ситуаций в классе [6].

Э. Голдберг указывает, что нарушения внимания у детей с СДВГ выражается прежде всего, в трудностях сосредоточения и удержания внимания, что связано с повышенной отвлекаемостью, истощаемостью, дефицитом настойчивости и отсутствием достаточной мотивации. Особенностью является то, что проявляется это при субъективно «неинтересных» занятиях [7]. По мнению Л. А. Ясюковой, пробелы в усвоении учебного материала наблюдаются вследствие неустойчивости внимания. Таким образом, педагогу, работающему с детьми с СДВГ, необходимо выстроить систематическую работу по развитию основных свойств внимания, таких как переключение, концентрация и избирательность внимания. Примерами таких упражнений могут быть корректурные пробы [9]: таблицы Шульте, методика Мюнстерберга и др. А также включать задания, направленные на развитие межполушарного взаимодействия [6].

При построении и планировании работы с обучающимися с СДВГ педагогам необходимо учитывать и применять [8]:

1. Постепенное индивидуализированное повышение уровня учебной нагрузки обучающихся;
2. Помнить о наличии постоянного подкрепления (похвалы) со стороны педагога;
3. Подача материал должна быть поэтапной и дозированной, с акцентом не на проработку запланированного объема, а на возможности и актуальное состояние ребенка.
4. Использовать в работе прием многократного повторения ключевых понятий;
5. Педагогу необходимо избегать большого количества однотипных заданий, так как рутинная работа вызывает либо негативную реакцию со стороны ребенка с СДВГ, либо полное «выключение» из деятельности.
6. Использовать при закреплении материала разные формы работы.
7. При проверке письменных работ уделять большее внимание содержанию работы, а не оформлению (это не исключает соблюдение орфографического режима полностью).
8. При выполнении самостоятельной работы необходимо педагогу помнить о предоставлении ребенку «временного ориентира», в связи с нарушением процесса восприятия времени.

9. При работе над импульсивностью и подвижностью, правила поведения должны быть обсуждены вместе с ребёнком, а потом последовательно закреплены в ходе конструктивного взаимодействия.

Отдельным направлением работы должна стать организация двигательной активности ребёнка, упорядочивающая расход им своих порой избыточных энергетических ресурсов и направляющая «всплески» его энергии в конструктивное русло. Свойственная ребёнку повышенная подвижность приводит к трудностям длительное время сохранять статическое положение в течение урока. На это накладывается утомляемость и отвлекаемость. Директивные указания учителя при этом на ребёнка положительно не действуют. Напротив, вызывают оппозиционное поведение. Поэтому урок в классе должен предполагать возможности для движения – или в контексте чередования различных форм организации урочной деятельности, либо в контексте ситуационно обусловленных заданий, которые могут быть при необходимости предложены ребёнку. Например, раздать тетради, показать что-либо на доске или в рабочей тетради, организовать дополнительную динамическую паузу.

Значительным потенциалом обладает и деятельность, позволяющая ребёнку «показать себя», в особенности с учётом того факта, что дети с трудностями в обучении склонны к переживанию своих особенностей; зачастую стимулируемой взрослыми «неспособности» удовлетворить их ожидания, оправдать надежды; не всегда удачными попытками воплотить в жизнь данные обещания. Привлечение ребёнка к участию в конкурсах, фестивалях, иных показательных классных и школьных мероприятиях является своеобразным «обходным» путём к осознанию им своей успешности и принципиальной возможности заслужить одобрение взрослых, которое интуитивно воспринимается ребёнком как некое условие его безопасности в жизни.

Преодолеть проблемы взаимодействия и обучения детей с СДВГ в массовых школах возможно лишь при условии осознанного понимания и принятия педагогами причин и признаков проявления их особенностей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Борщевская, Е. В. Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребенка» / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Психологическое благополучие современного человека: Мат.-лы Междунар. заочной научно-практич. конф. (11 апреля 2018 г.). Т.2 / Отв. ред. С. А. Водяха. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2018. – С. 119-123.
2. Брызгунов, И. П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях / И. П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – Текст : непосредственный. – М. : Изд-во Психотерапия, 2008. – 208 с.
3. Горячева, Л. А. Гиперактивный ребенок – это навсегда? Альтернативный взгляд на проблему / Л. А. Горячева, Л.Г. Круляк Л.Г. – Текст : непосредственный. – СПб. : Издательская группа «Весь», 2018. – 245 с.
4. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н. Н. Заваденко – Текст : непосредственный – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 200 с.
5. Кирилина Р. Гиперактивный ребенок (СДВГ). Как ему помочь учиться / Р. Кирилина. – Текст : непосредственный. – Екатеринбург: Изд-во «Издательские решения», 2019. – 105 с.

6. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

7. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: Мат.-лы II Междунар. научно-практич. конф. (08-11 октября 2008 г.). Т.2 / под. ред. Д. З. Шибковой. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2008. – С. 183-186.

8. Мониная, Г. Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. Монография / Г. Б. Мониная, Е.К. Лютова-Робертс, Л.С. Чутко – Текст : непосредственный. – СПб. : Речь, 2007. – 186 с.

9. Сиротюк, А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.

УДК 376

*А. С. Спирина  
Научный руководитель – Н. Г. Сошникова*

### **РАЗВИТИЕ ОСЯЗАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В статье представлен анализ особенностей развития осязания у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения, в частности, с косоглазием и амблиопией, в условиях инклюзивной группы ДОУ. Дети с грубым нарушением зрения испытывают трудности в исследовании окружающего мира, для них является проблемой правильно идентифицировать форму, величину и расположение в пространстве. Компенсацию зрительной недостаточности обеспечивает активное подключение рук при обследовании предметов окружающего пространства.

*Ключевые слова:* осязание, младший школьный возраст, нарушение зрения, инклюзивное образование.

*A. S. Spirina  
Scientific adviser – N.G. Soshnikova*

### **DEVELOPMENT OF TOUCH IN CHILDREN OF JUNIOR PRESCHOOL AGE WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN THE CONDITIONS OF THE INCLUSIVE GROUP OF THE DOE**

*Abstract.* The article presents an analysis of the features of the development of touch in children of primary preschool age with visual impairment, in particular, with strabismus and amblyopia, in an inclusive group of preschool educational institutions. Children with severe visual

impairment experience difficulties in exploring the world around them, it is a problem for them to correctly identify the shape, size and location in space. Compensation for visual insufficiency is provided by the active involvement of hands when examining objects of the surrounding space.

*Keywords:* touch, primary school age, visual impairment, inclusive education.

Актуальность проблемы. Одним из важнейших направлений в коррекционно-восстановительной работе с дошкольниками, имеющие грубые нарушения зрения III и IV категории, является развитие осязания и тактильной чувствительности рук. Тифлопедагогика в настоящее время занимается вопросами преодоления зрительной недостаточности у детей с нарушениями зрения, при этом, использованию осязания при познании предметов окружающего мира и оперировании ими, уделяется особое внимание.

Организация и методы исследования. Данное исследование организовано как теоретический анализ результатов исследования специалистов различных областей знаний: дефектология, тифлопедагогика, психология [2; 3] и др.

Результаты исследования и их обсуждение. По своему познавательному значению осязание находится в одном ряду со зрением и является видом перцептивной деятельности человека. В научной практике, однако, исследование осязательного восприятия проводилось гораздо меньше, нежели чем зрительного. Сведения, зафиксированные в психологической литературе, свидетельствуют о том, что рука при восприятии гладких и шершавых поверхностей испытывает более высокую чувствительность, в отличие от зрительной системы [1, с. 16].

Достаточно сложный комплекс ряда ощущений представляет из себя тактильное восприятие, поскольку именно за счет тактильности, человек может испытывать импульсы извне, такие как прикосновение, давление, температурные колебания и боль. Возникновение данных ощущений происходит за счет соприкосновения наружных покровов тела с поверхностью отображаемых объектов. Как итог этого соприкосновения, в головном мозге возникают ощущения, отражающие многообразие свойств и признаков предметов: плотность, величина, упругость, гладкость, шероховатость, холод или тепло. Кожные ощущения – это есть контактный вид рецепции, механизмом которого является деятельность кожно-механического анализатора.

Анализ работ И. М. Сеченова, Б. М. Ломова, Б. Г. Ананьева и др. позволяет выделить несколько форм развития осязания дошкольников в условиях инклюзивного образования.

Первая – пассивное осязание. Как и было отмечено ранее, в основе данной формы осязания лежит деятельность кожно-механического анализатора, образующегося при сочетании различных видов кожной чувствительности. Пассивное осязание происходит при соприкосновении поверхности рецептора (кожного покрова любой части тела) с предметом, который находится в покое. Однако, возникающие при знакомстве с объектом, изображения имеют дробный характер. Поскольку пассивное осязание не отражает признаков предметов во всей совокупности, и, как правило, не может отразить ни формы, ни ограничивающих предмет контуров, без чего, как следствие, целостный образ предмета не возникает. По этой же причине пассивное осязание как самостоятельный процесс занимает несущественное место в познавательной и других видах деятельности.

Второй формой значится активное осязание (гаптика). Возникновение такой формы происходит за счет активного ощупывания объектов. Ее основой является совместная, интегративная деятельность двигательного и кожно-механического анализаторов. При активном осязании формируется целостный образ восприятия, поскольку в результате



активных ощупывающих движений рук появляется возможность распознавать как отдельные свойства и качества, так и контуры объектов и их формы. То есть, активное осязание служит ведущим способом отражения пространственных признаков и физических свойств материального мира.

Существует еще одна форма осязания, которая характеризуется действиями вспомогательного характера при помощи инструмента и достижения наибольшей точности, несмотря даже на отсутствие возможности использовать собственное зрение. Такое осязание называется инструментальным или опосредованным, и оно также отражает все свойства предметов при ощупывании, за исключением их температуры [5, с. 68].

Кроме того, авторы также выделяют формы осязательного обследования, которые осуществляются либо мономануально, и либо бимануально.

Мономануальным (одноручным) осязанием называют пространственно-тактильное различение, осуществление которой происходит при помощи одной рукой. При данной форме осязания восприятие достигается в процессе активного ощупывания, движения руки которого индицируются форме предмета. Само ощупывание представляет прерывный ряд движений и пауз, за счет чего выделяют две основные стадии предмета, на первой из которых производятся мелкие движения, где выделяются информативные части контура фигуры, на второй – возникает уже тактильный образ, благодаря размашистым движениям.

Бимануальное (двуручное) осязание – когда осязание осуществляется при помощи двух рук. Данное осязание в сравнении с одноручным имеет список преимуществ: высокая скорость ощупывания, наибольший объем осязательного поля, разнообразие сопряженных ощупывающих движений, позволяющие оптимизировать стратегию, общий план восприятия, расширять возможности восприятия пространственных отношений между предметами [2, с. 86].

Выводы. В результате теоретического анализа изучаемой проблемы хочется отметить, что осязание играет важную роль в деятельности, как для познания окружающей действительности, так и в процессе трудовой деятельности, где с помощью осязания осуществляется регуляция рабочих движений рук. Значение осязания особенно велико в процессе автоматизации навыков, когда оно обычно защищает зрительный контроль за выполнением движений.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Каффеманас, Р. Б. Особенности интермодального переноса образа у нормально развивающихся школьников и детей с нарушениями развития / Р. Б. Каффеманас. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1994. – № 3.

2. Лубовский, В. И. Специальная психология / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева. – М. : Академия, 2005. – 230 с.

3. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. — Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

4. Психология лиц с нарушениями зрения: Учебно-методическое пособие – Текст : непосредственный / под ред. В. Ю. Ворошиной. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 220 с.

5. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (3–5 лет): методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андрущенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Ратанова. – Текст : непосредственный. – Челябинск, 2017. – 96 с.

6. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию юбилею факультета психологии ЮУрГУ. Челябинск, 2021. – С. 36-40.

7. Солнцева, Л. И. Воспитание слепых детей раннего возраста / Л. И. Солнцева, С. М. Хорош и другие. – Текст : непосредственный. – М. : Экзамен, 2004. – 128 с.

УДК 378(045)

*М. И. Стригина, А. М. Фатхудинова*

## **О НЕОБХОДИМОМ СОСУЩЕСТВОВАНИИ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В данной статье обсуждается взаимосвязанная история этих концепций. В нем исследуется, как изменилась концепция инклюзивного образования; и размышляется о том, может ли инклюзивное образование заменить специальное образование в рамках реформы образования. В нем рассматривается, в какой степени «специальное» и «инклюзивное» образование понимаются сегодня как одно и то же или различаются. В документе обосновывается необходимость проведения четкого различия между тем, как специальные педагоги могут работать в поддержку инклюзивного образования, и задачей инклюзивного образования, которая направлена на устранение барьеров для участия, с которыми сталкиваются члены маргинализованных групп.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, принципы инклюзивного образования.

*М. I. Strigina, A .M. Fatkhudinova*

## **ABOUT THE NECESSARY EXISTENCE OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* This article discusses the interrelated history of these concepts. It explores how the concept of inclusive education has changed; and reflects on whether inclusive education can replace special education as part of education reform. It examines to what extent «special» and «inclusive» education are understood today as the same or different. The document justifies the need for a clear distinction between how special educators can work in support of inclusive education and the task of inclusive education, which aims to eliminate barriers to participation faced by members of marginalized groups.

*Keywords:* inclusive education, principles of inclusive education.

Всемирная конференция по образованию с особыми потребностями 1994 года, состоявшаяся в Саламанке, Испания, завершилась тем, что не принято называть Саламанкским заявлением (ЮНЕСКО, 1994). В заявлении содержится призыв к правительствам и

международному сообществу одобрить политику и практику инклюзивного образования и определить их приоритетность, а также совместно работать над поддержкой и расширением предоставления услуг. Двадцать пять лет спустя настало время отразить достигнутый прогресс.

Примечательно, что Саламанка привлекла внимание всего мира к многочисленным случаям, когда дети, признанные имеющими особые образовательные потребности, исторически, а в некоторых местах и юридически исключались из основных или обычных систем образования. Признавая, что все дети должны получать образование в рамках инклюзивной системы образования, Саламанка бросила вызов идее о том, что для всех необходимы различные формы обеспечения для разных типов учащихся.

Хотя основанная на правах человека антидискриминационная позиция Саламанки заключалась в первую очередь в поддержке учащихся с особыми потребностями, идея инклюзивной образовательной системы, где приветствовались бы все и никто не был исключен, имела широкую привлекательность. Со временем концепция инклюзивного образования была расширена, чтобы охватить любого, кто может быть исключен из системы общего образования в стране или иметь ограниченный доступ к ней. Таким образом, Саламанка предвосхитила современные идеи об инклюзивном образовании как о всеобщем.

Таким образом, достижение Саламанки было троекратным. Это бросило вызов идее о том, что некоторым детям не место в обычных или общеобразовательных школах; это поставило под сомнение структуры школьного образования, которые полагаются на различные формы обеспечения для разных типов учащихся; и это познакомило более широкое образовательное сообщество с идеей инклюзивного образования.

Международная стандартная классификация образования (ISCED) определяет образование с особыми потребностями как то, которое предназначено «для облегчения обучения лиц, которые по широкому кругу причин нуждаются в дополнительной поддержке и адаптивных педагогических методах для участия и достижения целей обучения в образовательной программе». Этот определяющий акцент на «дополнительной поддержке» и «адаптивных педагогических методах» является отличительной чертой образования с особыми потребностями. Он позиционирует образование с особыми потребностями как основанный на ресурсах ответ, который предоставляется, когда отдельным учащимся требуется что-то отличное или дополнительное к тому, что предлагается всем остальным.

Хотя в разных национальных контекстах используется разная терминология, обычно считается, что у ребенка или молодого человека "особые потребности", если он или она испытывает трудности в обучении и/или инвалидность, требующие поддержки, которая является дополнительной или отличается от той, которая обычно доступна другим лицам аналогичного возраста.

Как трудности в обучении, так и инвалидность являются обобщающими терминами. Хотя существуют различные определения термина "трудности в обучении", обычно его понимают в отношении проблем, связанных с выполнением того же стандарта, что и другие в той же возрастной группе. Трудность в обучении по определению относится к какому-либо препятствию на пути обучения, такому как проблемы с чтением, письмом, орфографической арифметикой, математикой или решением задач. Эти проблемы могут иметь много различных причин, но когда они мешают успеваемости в школе, они считаются трудностями в обучении, которые иногда приводят к выявлению особых потребностей.

Трудности в обучении могут включать специфические состояния, часто считающиеся инвалидностью, такие как дислексия, диспраксия или синдром дефицита внимания.

Соответственно, считается, что трудности в обучении иногда вызваны основными нарушениями: например, дислексия может вызывать трудности с чтением или правописанием, диспраксия может влиять на почерк, а дискалькулия связана с решением математических задач и пониманием арифметики. Однако нельзя предполагать, что трудности в обучении вызваны ограниченными возможностями. В то время как инвалидность относится к физическим, умственным или сенсорным нарушениям, которые ограничивают активность человека или способность участвовать в повседневной деятельности, могут быть и другие причины, по которым учащиеся испытывают трудности с чтением, письмом или арифметикой. Вполне возможно, что трудность может быть создана обстоятельствами в жизни ребенка или молодого человека. Если трудности в обучении - это проблема, связанная с выполнением того же стандарта, что и другие в той же возрастной группе, это может быть связано со многими ситуациями, выходящими за рамки нарушения. Учащиеся, которые пропускают занятия из-за отсутствия в школе, или не говорят на родном языке, или принадлежат к группам, отличающимся по культуре, могут столкнуться с трудностями в обучении, но эти трудности не будут результатом нарушения.

Следовательно, понятие особых потребностей является широким и может показаться запутанным. Многие страны используют категориальные описания инвалидности для определения права на получение образования с особыми потребностями, хотя эти категории различаются во времени и в разных юрисдикциях. Даже в странах, где не используются категории инвалидности, сохраняется определенный процесс классификации для определения права на получение услуг, планирования образования с особыми потребностями и получения данных о том, какие учащиеся получают услуги и насколько хорошо они учатся.

Признавая, что дети с ограниченными возможностями должны получать образование в рамках улучшенной системы инклюзивного образования, Заявление Саламанки связало образование учащихся с ограниченными возможностями с более широкой международной образовательной программой, основанной на правах человека, которая открыла новые возможности для практики. Следовательно, идея инклюзивного образования бросила вызов традиционным системам специального образования, но развитие инклюзивной практики было неравномерным. В этом документе исследовалось, как концептуализация инклюзивности была расширена после Саламанки с акцента на учащихся с ограниченными возможностями на всех, кто может быть исключен или маргинализирован из сферы образования.

Признание того, что между различными группами учащихся будет много различий, поскольку каждый человек уникален, должно заменить неудовлетворенность образованием с особыми потребностями в качестве реакции на различия. Таким образом, это отправная точка для развития инклюзивного образования в эпоху после Саламанки. Идея уникальности каждого ученика устраняет барьер между «большинством» и «некоторыми», позволяя заменить проблему различий размышлениями о человеческом разнообразии как фундаментальном элементе уникальной индивидуальности и общей человечности. Это важно, потому что, когда различия интерпретируются как обычный аспект человеческого развития, тогда инклюзивное образование можно рассматривать как то, которое гарантирует, что каждый имеет доступ к образованию хорошего качества. Это должно происходить в системах, которые не маргинализируют некоторых учащихся из-за организационных структур и учебных программ, которые отсеивают и сортируют учащихся на основе заранее определенных суждений о том, кто они и чему они могут и должны научиться. Идея инклюзивного образования для всех отражает целенаправленные усилия не только по обеспечению того, чтобы оно касалось любого, кто может быть исключен из системы общего

образования в стране или иметь ограниченный доступ к ней, но и было распространено на всех. Она рассматривает разнообразие как императив практики, а не как второстепенное соображение, подлежащее рассмотрению отдельно.

Однако важно то, как учителя реагируют на индивидуальные различия, какой педагогический выбор они делают и как они используют специальные знания. Представление об обучении как о совместной деятельности, где один урок – это особый опыт для каждого участника, способствует смещению мышления от подходов к обучению, которые работают для большинства учащихся, существующих наряду с чем-то «дополнительным» или «отличным» для тех (некоторых), кто испытывает трудности, к подходу, который предполагает предоставление богатых возможностей для обучения которые в достаточной степени доступны для всех, чтобы все учащиеся могли участвовать и чувствовать свою принадлежность. Что касается образования с особыми потребностями, программа инклюзии после Саламанки требует смещения мышления от идеи специального образования как специализированного реагирования на индивидуальные трудности в сторону такого, которое фокусируется на расширении того, что обычно доступно каждому в учебном сообществе класса. Помогая классным руководителям расширять то, что обычно доступно для всех, вместо того, чтобы включать всех учащихся путем дифференциации для некоторых, можно избежать негативных последствий отношения к некоторым учащимся как к другим. Хотя это не единственный сдвиг в мышлении, необходимый для изменения отношений специального образования с нормативным центром образования, это важное дополнение, которое открывает новые возможности для развития инклюзивной практики, которая может помочь уменьшить вариативность предоставления. Если к этому отнестись серьезно, это может изменить ту роль, которую может играть специальное образование, в большей степени приведя его практику в соответствие с его основными ценностями равных возможностей, уважения человеческого достоинства и веры в способность всех людей учиться.

Кроме того, переосмысление образования с особыми потребностями является лишь частью задачи после Саламанки. Аргумент в пользу проведения более четкого различия между тем, как педагоги с особыми потребностями могут работать в поддержку инклюзивного образования, и задачей инклюзивного образования, которая направлена на устранение барьеров для участия, с которыми сталкиваются члены маргинализированных групп, также требует, чтобы самоуспокоенность в отношении того, что обычно доступно в школах, также была оспорена.

Сегодня мы живем в нестабильном мире, где силы глобализации означают, что школы во многих частях мира становятся все более разнообразными и многокультурными с точки зрения этнической принадлежности, языка, религии и диапазона способностей. Поскольку люди с различными национальными особенностями и этническими группами продолжают мигрировать по всему миру, а разнообразие становится все более распространенным явлением, необходим переход от логики исключения к принятию различий как обычного аспекта человеческого развития. Концептуализация инклюзивного образования после Саламанки основывается на доказательствах того, что инклюзивные практики могут принести пользу всем, когда школы не рассматривают трудности в обучении, с которыми сталкиваются одни дети, как проблемы, которые должны решать другие.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ainscow, M. (ed.). *Effective schools for all*. – Paul H Brookes Publishing Company, 1991.

2. Брантлингер, Э. Использование идеологии: случаи непризнания политики исследования и практики в специальном образовании // Обзор образовательных исследований. – 1997. – Т. 67. – №. 4. – С. 425-459.

3. Скртич, Т. М. Кризис специального образования: взгляд на перспективу // В центре внимания исключительные дети. – 1986. – Т. 18. – №. 7. – С. 1-16.

УДК 371.92

*Н. С. Суродеева*  
*Научный руководитель – Л. М. Лапшина*

### **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В АСПЕКТЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ**

*Аннотация.* В статье описаны нарушения связной речи, наиболее часто встречающиеся у младших школьников с нарушением интеллекта. Даны рекомендации по развитию и коррекции связной речи в аспекте возможных форм инклюзивной практики школьников с нарушением интеллекта.

*Ключевые слова:* связная речь, младшие школьники с нарушением интеллекта, инклюзия, рекомендации по развитию связной речи.

*N. S. Surodeeva*  
*Scientific director – L. M. Lapshina*

### **DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE ASPECT OF INCLUSIVE PRACTICE**

*Abstract.* The article describes violations of coherent speech in younger schoolchildren with intellectual disabilities. The forms of inclusive education are listed. Recommendations on the development of coherent speech in younger schoolchildren with intellectual disabilities are given.

*Keywords:* coherent speech, younger schoolchildren with intellectual disabilities, inclusion, recommendations for the development of coherent speech.

Термин «связная речь» является междисциплинарным понятием. Многие авторы рассматривают характеристику связной речи и ее особенности развития с позиции различных наук: Тихеев Е. И., Бородич А. М., Сохин Ф. А. – с педагогической [8, с. 214-221], Рубинштейн С. Л., Выготский Л. С., Коробинцева М. С. – с психологической [4, с. 147-148], Леонтьев А. А., Ахутина Т. В. – с психолингвистической [1, с. 81-89], Лапшина Л. М. – с нейрофизиологической [6, с. 183-186; 7, с. 290-296], Глухов В. П., Ткаченко Т. А. – с логопедической [3, с. 67-74].

«Связная речь, – подчеркивал Ф. А. Сохин – это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. По тому, как дети строят свои высказывания можно судить об уровне их речевого развития» [8, с. 214-221].

Это особенно актуально в отношении обучающихся с нарушением интеллекта. Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер, т.е. отмечается недоразвитие речи как целостной функциональной системы. Нарушаются все компоненты речи: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй речи. Отмечаются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, устной и письменной речи, чтения и письма. Они разнообразны по своим проявлениям, специфики нарушения, характеризуются стойкостью, устраняются с большим трудом [7, с. 290-296].

Формирование связной речи детей с нарушением интеллекта осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями.

Ученики младших классов редко бывают инициаторами диалогов. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов, их непреодолимой стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника и ответить ему. Дети не умеют в достаточной мере слушать то, о чем их спрашивают. Поэтому в одних случаях они молчат, в других отвечают невпопад или эхολалически повторяют часть заданного им вопроса [5, с. 11-22].

Связные высказывания малоразвернуты, фрагментарны. Овладение монологической речью представляет для учеников чрезмерно сложную задачу. Это связано с трудностями планирования высказывания, неумением следовать заранее определенной схеме. В рассказе нарушена логическая последовательность, связь между отдельными частями. Младшие школьники могут составить только отдельные фразы с опорой на наглядный материал, а составление связного рассказа даже с опорой вызывает существенные трудности. Рассказы без опоры на наглядность практически им недоступны [4, с. 147-148].

Младшие школьники с нарушением интеллекта в пересказе пропускают важные части текста, упрощенно передается содержание, дети не понимают причинно-следственные, временные и пространственные отношения [6, с. 183-186].

В последние несколько лет всё больше распространяется практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одной из проблем, которая остро стоит перед учреждениями образования, внедряющими инклюзию, является создание необходимых условий для успешного обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ [9, с. 287-289].

Категория детей с нарушением интеллектуального развития является наиболее сложной в общем контингенте детей с ОВЗ, включающихся в общую образовательную среду. Несмотря на это, с каждым годом количество детей с интеллектуальными нарушениями в системе инклюзивного образования, неуклонно растет. Данная категория обучающихся должна осваивать нецензовый уровень образования в условиях адаптивной школы либо коррекционного класса, функционирующего в массовой школе, в котором они будут проходить учебный материал по адаптированной образовательной программе совместно с такими же учениками, а на переменах и во второй половине дня будут иметь возможность общаться с нормативно развивающимися ровесниками [7, с. 290-296].

К основным организационным условиям психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллектуального развития в системе инклюзивного образования можно отнести: наличие развивающей и корригирующей образовательной среды, сформированной с учетом диагноза, возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка; принятие диагноза ребенка и готовность специалистов и родителей (как участников образовательного процесса) к взаимодействию с ним на основе взаимопонимания и поддержки; материально-технические условия, способствующие максимально комфортному

пребыванию ребенка в образовательном учреждении, а также способ взаимодействия с ребенком окружающих его сверстников и взрослых [9, с. 287-289].

В условиях специальной школы школьник с нарушением интеллекта попадает в специально созданную для него среду, поэтому его адаптация к школьным условиям проходит мягче. Он имеет больше возможностей для качественного получения знаний, приобретения необходимых умений и навыков, личностного развития. В этих условиях максимально соблюдается охранительный режим, особенно необходимый такому ребенку и предохраняющий его от перевозбуждения, переутомления. В данных школах школьник с нарушением интеллекта может пройти профессионально-трудовую подготовку, а после школы продолжить обучение профессии [6, с. 183-186].

Важность коррекционной работы по развитию речи школьников с нарушением интеллекта обусловлена неразрывной связью мышления и речи, причем спонтанно связная речь не может возникнуть. Своевременная и целенаправленная работа по развитию связной речи будет способствовать развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, улучшению межличностного общения и социальной адаптации обучающихся с нарушениями интеллекта [8, с. 214-221].

Из сказанного становится очевидным то, что необходимы рекомендации для всех участников образовательного процесса (учитель начальных классов, воспитатель группы продленного дня, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, родители, тьютор) по развитию связной речи детей с нарушением интеллекта [6, с. 183-186].

1. Обучение связной речи должно поначалу строиться на темах, близких детям, с опорой на их личный жизненный опыт (пережитое и виденное ими). При этом важной остается задача научить их видеть окружающее, наблюдать, сравнивать, делать обобщения [10, с. 156-170].

2. Для развития связной речи имеют большую значимость уроки чтения и русского языка. Основой для речевой практики на уроках чтения становятся тексты произведений, проанализированные с обучающимися, подкрепленные сопоставлением с их собственным опытом, рассматриванием картин, просмотром видеофильмов, выполнением практических работ (создание макетов, рисунков, организация зеленого патруля, подготовка к весне скворечников и др.) [4, с. 147-148].

На уроках русского языка источниками развития связной устной речи являются грамматический, орфографический и синтаксический анализы текста, работа с картиной, уточнение представлений школьников после проведенной экскурсии или внеклассного мероприятия с целью подготовки к письменной творческой работе [3, с. 67-74].

3. Участие максимального количества анализаторов в познании окружающего мира, сочетание деятельности и слова делают чувственный опыт детей более полноценным. Создается та предметно-понятийная основа, на базе которой расширяется и уточняется словарь, отрабатывается структура предложений, формируется связная речь [10, с. 156-170].

4. На любом уроке необходимо вовлекать обучающихся в диалог с учителем. Речевая практика младших школьников предельно ограничена, одним из условий построения связного высказывания является развернутая форма предложений, наряду с непринужденным разговором осуществляется постоянная тренировка школьников в полных ответах на вопросы.

Начиная с первого класса, учитель постоянно чередует требования полных и кратких ответов. От класса к классу ответы должны становиться более развернутыми, включающими элементы монологического высказывания из двух, трех и более предложений [2, с. 75-80].

5. Важна организация диалогов типа «ученик-ученик» (школьники спрашивают друг



друга о непонятных словах, задают вопросы по прочитанному тексту), «ученик-учитель» (ученики ставят учителю вопросы такого же характера, что и в диалоге типа «ученик–ученик»). Последний вид диалога, с одной стороны, вызывает дополнительную активность учащихся, с другой – предполагает восприятие детьми образцов ответа, которые дает учитель [1, с. 81-89].

6. Создание условий для повышения речевой мотивации на уроках требует использования ряда методических приемов и видов работ. Предлагаемый вниманию объект быстро перестает интересовать обучающихся, поскольку их ориентировочная деятельность очень кратковременна. Помочь учащимся сосредоточить внимание на изучаемом предмете в течение более продолжительного времени могут различные действия с этим предметом (конструирование, рисование, аппликация, игры: лото, викторины, сюжетно-ролевые игры и т.д.). В процессе предметной деятельности мотивы для осуществления высказывания возникают значительно легче, чем в условиях формальных словесных упражнений [10, с. 156-170].

7. Важно проводить работу над логикой высказывания. В младших классах она должна быть результатом четкой организации предметной деятельности школьников (рассматривание предмета в определенной последовательности, выполнение практических действий с ним строго по плану, составление предмета из частей и др.) и фиксации этой деятельности в виде плана картинного, схематического или словесного [9, с. 287-289].

На уроках логическая связь частей высказывания отрабатываются с опорой на серию сюжетных картинок, собственные рисунки детей и иллюстрации в книге, на словесный план к прочитанному тексту или заданной теме [5, с. 11-22].

8. Работа над построением фразы – важная составная часть подготовки учащихся к овладению связной речью, поскольку предложение служит тем строительным материалом, из которого создается сложное целое – текст.

Упражнения в овладении умением правильно строить предложения различаются степенью самостоятельности, которая требуется при их выполнении.

Предложение можно строить по образцу, можно конструировать, используя предложенные элементы, составление ответов на вопросы, когда вопрос служит основой для построения предложения и использования словаря. Предложения составляются по опорным словам, по предметным картинкам, по одной предметной картинке, по сюжетной картинке, на основе имеющихся у детей представлений. Прделанная работа готовит школьников к составлению рассказа [5, с. 11-22].

9. Высказывания учеников строятся с опорой на составленный план. При этом учитель сводит до минимума собственную речевую деятельность, молча указывая на признак предмета или на пункт плана, по которому обучающийся должен говорить в данный момент. При необходимости учитель прибегает к помощи других школьников для дополнения, исправления речи ребенка. Важно, чтобы речевой поток детей не прерывался частыми репликами учителя [11, с. 163-165].

10. Необходима постоянная тренировка в устных связных высказываниях с использованием разнообразной тематики и видов упражнений: пересказ текста, описание предмета, рассказывание по серии сюжетных картинок, по одной картинке, по опорным словам, по предложенной теме или заданному началу и т.д. [1, с. 81-89]

11. При составлении рассказа и при пересказе прослушанного текста требуется привлечение наглядных средств: сюжетной картины или серии картин. В таких условиях речь учеников становится развернутой и последовательной.

Готовя учеников к связному высказыванию, важно заранее отобрать необходимый словарь, наметить определенные грамматические формы и синтаксические конструкции, которые требуется активизировать, а также решить, когда данный языковой материал будет закреплён.

Словарная работа на уроках ведется в трех основных направлениях: 1) обогащение словаря за счет введения новых лексических единиц, 2) уточнение значения уже известных слов, 3) активизация пассивного словаря детей [4, с. 147-148].

12. Последовательность и логичность развития темы в рассказе обеспечивается работой над планом и последующим использованием его в качестве наглядной опоры. Виды плана, которые могут быть предложены учащимся на уроках, различны: картинный, символический, картинно-символический и словесный планы [1, с. 81-89].

13. Полное воспроизведение рассказа желательно проводить в условиях, приближенных к игре, что поможет поддержать интерес и внимание к заданию: рассказ по цепочке (игровая задача – не разорвать ее); рассказ на соревнование рядов; рассказ-эстафета (ученик составляет текст по одному или двум пунктам плана и передает эстафету другому) [3, с. 67-74].

14. При составлении рассказа и при пересказе прослушанного текста требуется привлечение наглядных средств: сюжетной картины или серии картин. В таких условиях речь учеников становится развернутой и последовательной [9, с. 287-289].

15. При составлении рассказа-описания даже при наличии вопросов или плана рассказа дети очень плохо справляются с этим заданием, если же им предлагается готовое начало предложения, которое им необходимо закончить, младшие школьники смогут составить рассказ-описание [11, с. 163-165].

Реализация указанных рекомендаций в ежедневной педагогической практике позволит школьникам с нарушением интеллекта более успешно осваивать связное высказывание и быть продуктивными в речевом взаимодействии с нормативно развивающимися ровесниками.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А. К. Аксенова – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – С. 81-89. – ISBN 5-691-00215-5. – Текст : непосредственный.
2. Бодалев, А. А. Психология общения: Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. – С.75-80. – ISBN 5-87224-121-6. – Текст : непосредственный.
3. Игнатъева, С.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии / С.А. Игнатъева, Ю.А. Блинков. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – С. 67-74. – ISBN 5-691-01242-8. – Текст : непосредственный.
4. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.
5. Коробкова, О.Ф. Речевая ситуация как предмет изучения и способ обучения на уроках устной (разговорной) речи в специальной (коррекционной) школе / О.Ф. Коробкова. –

Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2009. – № 1. – С. 11-22.

6. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: Мат.-лы II Междунар. научно-практич. конф. (08-11 октября 2008 г.). Т.2 / под ред. Д. З. Шибковой. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2008. –С. 183-186.

7. Лапшина, Л. М. Некоторые особенности биоэлектрической активности мозга (альфа-ритм) детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 290-296.

8. Лапшина, Л. М. Работа вспомогательной школы по социализации детей с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования: Мат.-лы научно-практич. конф. (28 января 2003 г.) / Редакторы В. В. Латышин, Н. Н. Малофеев, В. В. Садырин. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2003. – С. 214-221.

9. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

10. Матасова, Д.С. Оптимизация нейропсихологической коррекции высших психических функций у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости / Д.С. Матасова, А. Г. Малов, Е. В. Деева – Текст : непосредственный // Специальное образование. –2019. – № 4. – С. 156-170.

11. Теория и методика развития речи детей : пособие для самостоятельной работы: для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» / М.М. Алексеева, В.И. Яшина, В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева. – Москва : Академия, 2019. – С. 163-165. – ISBN 978-5-4468-8204-5 – Текст : непосредственный.

**УДК 371.92**

*А. В. Тарчанина, А. М. Ершова  
Научный руководитель – Н. Г. Сошникова*

### **РАСШИРЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

*Аннотация.* В статье теоретически обоснована целесообразность использования дидактической игры, как средства расширения словарного запаса у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста.

*Ключевые слова:* младшие школьники, задержка психического развития, словарный запас, развитие словарного запаса, дидактическая игра, дидактика.

## **EXPANDING THE VOCABULARY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION WITH THE USE OF DIDACTIC GAMES**

*Abstract.* The article theoretically substantiates the expediency of using didactic games as a means of expanding vocabulary in children with mental retardation of primary school age.

*Keywords:* junior schoolchildren, mental retardation, vocabulary, vocabulary development, didactic game, didactics.

Л. С. Выготский определял слово как единицу не только речи, но и мышления. Обосновывая данный тезис, он ссылаясь на то, что значение слова есть обобщенное понятие. Таким образом слово выполняет когнитивную (познавательную) функцию, так как развитие словаря ведет к формированию не только мышления, но и других психических процессов. Именно поэтому работа над развитием словарного запаса имеет огромное значение для развития психики ребенка с задержкой психического развития (ЗПР), для более успешного обучения и социализации [5].

По мнению Н. Ю. Боряковой, в процессе работы по развитию словарного запаса по средствам дидактических игр учащиеся с интеллектуальной недостаточностью обучаются гораздо успешнее тем навыкам, которые обычно трудно усваиваются в условиях повседневного общения [1]. Так как в настоящее время игровая деятельность недостаточно целенаправленно используется как средство активизации речевого общения детей данной категории, изучение данной темы становится актуальным.

Дети младшего школьного возраста с ЗПР имеют ограниченный словарный запас. В их речи редко встречаются прилагательные, наречия, сужен глагольный словарь. Недостатки предикативной стороны речи обуславливают трудности морфолого-синтаксического оформления предложений [2; 5; 6]. Недостатки словарного запаса влияют на грамматический строй и на формирование связной речи, что приводит к значительным трудностям в освоении учебного материала [5].

Расширение активного словаря детей с интеллектуальными нарушениями требует проведения целенаправленной работы, постоянного использования действенных и наглядных приемов обучения, которые вызывают интерес и побуждают активно употреблять приобретенные слова, закрепляя их в речи. Этой цели и служат дидактические игры [3].

В младшем школьном возрасте роль ведущей деятельности переходит к учению, к учебной деятельности, а у детей с ЗПР этот процесс может увеличиваться по продолжительности, часто у детей данной категории наблюдается негативное отношение к учебной деятельности. А. А. Леонтьев отмечал, что дидактические игры относятся к «рубежным играм», представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают, что обуславливает значимость использования данного метода в коррекционном обучении [7].

Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Для дидактических игр характерно наличие задачи учебного характера – обучающей задачи. Ею руководствуются взрослые,

создавая ту или иную дидактическую игры, но облачают ее в занимательную для детей форму [5].

Отличительной особенностью дидактических игр является наличие игровой ситуации, которая обычно используется в качестве основы метода. Деятельность участников в игре формализована, то есть имеются правила, жесткая система оценивания, предусмотрен порядок действий или регламент [9]. В работе с детьми, имеющими ЗПР в основном используются игры, которые будут прежде всего служить для них наглядностью, т.е. такие дидактические игры как игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры.

Игры с предметами – основаны на непосредственном восприятии детей, соответствуют стремлению ребенка действовать с предметами и таким образом знакомиться с ними, обогащая при этом свой словарный запас. В играх с предметами дети учатся сравнивать, устанавливая сходство и различия предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов, величиной, цветом в практической деятельности и учатся оречевлять изученные предметы и признаки. Примеры таких игр: «Не ошибись», «Опиши данный предмет», «Что это такое?», «Что сначала, что потом» и др. [3]

Настольно-печатные игры – это интересное занятие для детей при ознакомлении с окружающим миром, миром животных и растений, явлениями живой и неживой природы. Они разнообразны по видам: «лото», «домино», «парные картинки» и др. С помощью настольно-печатных игр можно успешно активизировать лексическую строй учащихся [4].

Словесные игры – это эффективный метод воспитания самостоятельности мышления и развития речи у детей. Они построены на словах и действиях играющих. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи: описывают предметы, выделяя характерные их признаки, отгадывают их по описанию, находят сходства и различия этих предметов и явлений природы. В процессе игр дети уточняют, закрепляют, расширяют свой словарный запас.

Л. Р. Лизунова для развития лексической стороны речи младших школьников с интеллектуальными нарушениями предлагает коррекционно-развивающую работу строить на реализации системы дидактических игр, учитывающих особенности данной категории обучающихся [8]. В учебно-тематический план автор предлагает включать определенное количество занятий, отводимых на каждый раздел или лексическую тему. Например, в первом полугодии представлены следующие разделы и лексические темы: обследование, «Школа», «Улица», «Транспорт», «Осень», «Сезонные изменения осенью», «Природа», «Деревья» и т.д. [6; 8].

В играх ребенок попадает в ситуации, когда он вынужден использовать приобретенные ранее знания и словарь в новых условиях. Благодаря использованию дидактических игр можно добиться более прочных и осознанных знаний, умений и навыков. Для младших школьников с задержкой психического развития игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта [1].

Таким образом, дидактические игры являются одним из эффективных средств расширения словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития. Выполняя функцию средства обучения, дидактическая игра служит одним из важных средств развития речи детей. Использование дидактической игры повышает интерес детей к речи, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение речевого материала.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с

отклонениями в развитии: Учебное пособие для студентов вузов / Н. Ю. Борякова – Текст : непосредственный. – М. : Астрель, 2007. – 236 с.

2. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.

3. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных образовательных учреждений / А.Г Зикеев – Текст : непосредственный. – М. : Академия, 2012.– 200 с.

4. Колотилова, У. В. Педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья на второй ступени получения образования в условиях интегрированного обучения / У. В. Колотилова – Текст : непосредственный // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: в 2-х ч. / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос.гуманитар.-пед. ун-т. – Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. – Ч. 1. – С. 339-343.

5. Коробинцева, М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития: учеб.-метод. пособие для высш. учеб. завед. / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 94 с.

6. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

7. Леонтьев, А. А. Принципы психологического развития ребенка и проблемы умственной недостаточности / А. А. Леонтьев // Проблемы развития психики. – М. : Просвещение, 2015. – 279 с.

8. Лизунова, Л. Р. Логопедические технологии: рабочая тетрадь / Л. Р. Лизунова – Электрон. текстовые данные – Текст : непосредственный – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. – 46 с.

9. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию юбилею факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, 2021. С. 36-40.

*А. А. Тасбергенова*  
*Научный руководитель – М. В. Овчинников*

## **ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ**

*Аннотация.* Эффективность инклюзивного процесса определяется рядом факторов, к которым относятся наличие материальной базы, кадрового состава, готовность субъектов образовательного процесса к гибким изменениям в собственной профессиональной компетентности. Одним из необходимых условий обеспечения эффективной инклюзии является работа учителя с учебным материалом, его корректировка в соответствии с особыми образовательными потребностями воспитанников. Такая работа должна основываться на учете и соблюдении организационно-правовых основ инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, обучающийся с ОВЗ, адаптированная образовательная программа, Федеральный Государственный Образовательный Стандарт обучающихся с ОВЗ, особые образовательные потребности.

*А. А. Tasbergenova,*  
*Scientific director – M. V. Ovchinnikov*

## **LEGAL BASIS FOR THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES**

*Abstract.* The effectiveness of the inclusive process is determined by a number of factors, which include the availability of a material base, staffing, readiness of the subjects of the educational process to change. One of the necessary conditions for ensuring inclusiveness is the work of a teacher with educational material, its adjustment in accordance with the special educational needs of pupils. Undoubtedly, this work is served by the organizational and legal foundations of inclusive education for students with disabilities.

*Keywords:* Inclusive education, student with disabilities, adapted educational program, Federal State Educational Standard for students with disabilities, special educational needs.

Документы, регламентирующие деятельность образовательных организаций, основываются на существующей нормативно-правовой базе системы образования, определяющей общие ориентиры, образовательные цели и методы их достижения. Основные нормативно-правовые ориентиры организации обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) определяются Законом «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому, обучающимся с ОВЗ является физическое лицо, имеющее подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией недостатки в физическом и (или) психическом развитии и препятствующие обучению без создания специальных условий. Как следует из определения, термин «ученик-инвалид» характеризует тех детей, которые в силу физических, умственных, умственных недостатков не могут справиться с обычной школьной программой и по этой причине нуждаются в особых условиях для обучения [12].

Под специальными условиями для получения образования (согласно статье 79 ФЗ «Об образовании в РФ») будут пониматься условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся. Они будут включать в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, а также специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов. Необходимым будет использование специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования. Не стоит исключать важность предоставления услуг ассистента-помощника или тьютора, который способен оказывать обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий. Некоторым обучающимся с ОВЗ требуется создание доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение основных образовательных программ обучающимися [3; 6; 7].

Статьей 79 ФЗ «Об образовании в РФ» определено, что содержание и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии со специальной индивидуальной программой реабилитации [12].

Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [9; 12].

У детей с ОВЗ существуют общие особенности развития, к которым традиционно относятся затруднения в восприятии, хранении, переработке информации; нарушения или трудности речевого развития, снижение динамики психических процессов, замедленность формирования понятий. Часто детям свойственны незрелость эмоциональной сферы, ограниченность запаса знаний об окружающем мире, снижение развития навыков самоконтроля. Соответственно при каждом виде дизонтогенеза существует специфика развития, которая обуславливает особые образовательные потребности ребенка, зафиксированные в Федеральном государственном образовательном стандарте [1; 2].

Практически для всех групп детей актуальным является специальная организация учебного пространства, использование технических средств, адаптация, модификация учебного материала [5]. Существование общих и специфических особенностей развития при различных вариантах отклоняющегося развития предполагает и наличие, как общих, так и специфических способов, а также правил адаптации учебного материала. К общим правилам адаптации учебного материала можно отнести: наглядность; вариативность учебного материала; составление алгоритмов действий при выполнении задания; наличие визуальных подсказок (действия ребенка представлены визуальным рядом); работа с текстами, обязательное объяснение незнакомых слов и терминов [1].

Наглядность материала предполагает оперирование во время обучения с реальными предметами, рисунками, иллюстрациями к заданиям. Например, при изучении твердости/мягкости согласных звуков детям предлагается использование мягких и твердых мешочков (внутри вата или песок). При изучении на уроках математики тем занятий, касающихся состава числа, порядкового счета, соотношения числа с количеством используются «математические» бусы, счетные доски [4].

Вариативность учебного материала предполагает дифференцирование его для разных групп учащихся. Н. Б. Истомина делит учебный материал в зависимости от уровня обучаемости детей. К первому уровню относятся дети с низким уровнем, ко второму – со



средним уровнем, к третьему – с высоким уровнем обучаемости. Автор предлагает дифференцировать учебный материал по следующим критериям: степень трудности; объем учебного материала; специфика помощи учителя [1].

Для разработки адаптированных основных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ основой непосредственно будут являться Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденный приказом Минобрнауки России 19 декабря 2014 года №1598 [6], и Федеральный Государственный Образовательный Стандарт образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями, утвержденный приказом Минобрнауки России 19 декабря 2014 года №1599 [7].

Федеральные государственные образовательные стандарты с 1 сентября 2016 года являются основным нормативным документом, устанавливающим государственные требования к образованию обучающихся с ОВЗ [6; 7]. На основе ФГОС разработаны и включены в реестр примерные адаптированные основные общеобразовательные программы обучающихся с ОВЗ. В программах прописаны примерные учебные планы, на основе которых образовательная организация разрабатывает свой учебный план. Организации, осуществляющие образовательную деятельность, разрабатывают образовательные программы в соответствии с ФГОС и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ (ч.7 ст.12).

Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья применяются ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, Федеральный Государственный Образовательный Стандарт обучающихся с интеллектуальными нарушениями [6; 7]. Стандарты могут быть реализованы при организации обучения обучающихся с ОВЗ совместно с другими обучающимися, в отдельных классах, группах или отдельных организациях осуществляющих образовательную деятельность. Выбор образовательного стандарта и в соответствии с ним образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ и типа образовательной организации, типа класса осуществляется с учетом диапазонов различий в развитии детей с ОВЗ в целом и каждой категории в отдельности [11].

Концепция ФГОС обучающихся с ОВЗ гласит, что диапазон различий в развитии детей с ОВЗ в целом и каждой категории в отдельности столь велик, что единый итоговый уровень школьного образования невозможен. В соответствии с возможностями детей выделяются три уровня образования, при этом каждый должен обеспечить ребенку не только адекватные его потенциалу «академические» знания, умения и навыки, но и способность их реализации в жизни для достижения личных целей [3]:

1 уровень соответствует уровню образования здоровых сверстников к моменту завершения школьного образования. Школьное образование изменено в сравнении с уровнем образования здоровых сверстников за счет академический компонент редуцируется здесь до полезных ребенку элементов академических знаний, но при этом максимально предполагая при этом и удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, как в академическом компоненте, так и в области жизненной компетенции ребенка.

2 уровень характеризуется значительным редуцированием его «академического» компонента и специфического расширения области развития жизненной компетенции ребенка.

3 уровень расширяется область развития жизненной компетенции за счет формирования доступных ребенку базовых навыков коммуникации, социально-бытовой адаптации, готовя его, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме.

«Академический» компонент рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как накопление потенциальных возможностей для их активной реализации в настоящем и будущем. При этом предполагается, что ребенок впоследствии сможет самостоятельно выбрать из накопленного потребные ему знания, умения и навыки для личного, профессионального и социального развития [7].

Компонент жизненной компетенции рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. При этом движущей силой развития жизненной компетенции становится также опережающая наличные возможности ребенка интеграция в более сложное социальное окружение [3].

Для обеспечения индивидуализации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в стандарте предложены варианты адаптированных образовательных программ в зависимости от особых образовательных потребностей, сочетающие предметные, академические и жизненные компетентности для каждой из категорий обучающихся с ОВЗ.

Определение варианта образовательной программы, форм и методов психолого-педагогической помощи, необходимости создания специальных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ осуществляется на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, сформулированных по результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования обучающегося [7; 8].

Также следует отметить, что выбор инклюзивной формы обучения для ребенка с ОВЗ обусловлен с одной стороны вариантом АООП (сведениями о готовности ребенка к усвоению учебного материала, учитывающими соотношение актуального и потенциального уровня развития) и с другой - готовностью образовательной среды к предоставлению специальных образовательных условий (технологических, организационно-методических, нравственно-психологических) [1].

А. С. Сунцова структуру инклюзивной образовательной среды как пространства социализации и обучения детей с особыми образовательными потребностями представляет совокупностью следующих компонентов: пространственно-предметный компонент (материальные возможности учреждения, то есть доступная архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными техническими средствами и системами, соответствующими особым образовательным потребностям детей); содержательно-методический компонент (возможность обучения по адаптированной образовательной программе, вариативность и разноуровневость содержания образования, гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств, психологопедагогическое сопровождение субъектов образования); коммуникативно-организационный компонент (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в интегрированной группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов) [10; 11].

Процесс реализации инклюзии как системы включает несколько сложных этапов, совокупность составляющих [2]:

Организационное обеспечение: создание нормативно-правовой базы инклюзивного образования в образовательной организации, разработка соответствующих локальных актов; организация сетевого взаимодействия с внешними организациями, подготовка договоров с

учреждениями образования; организация медицинского обслуживания и питания; финансовое обеспечение и др.

Психолого-педагогическое обеспечение: программно-методическое обеспечение (программа коррекционной работы, адаптированная образовательная программа, адаптированные рабочие программы по предметам и др.); психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в образовательном учреждении (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог).

Кадровое обеспечение: укомплектованность образовательного учреждения педагогическими и руководящими работниками, компетентными в понимании особых образовательных потребностей детей с ОВЗ.

Одним из основных целевых компонентов в работе школы является формирование опыта позитивных социальных отношений. Параметром инклюзивной образовательной среды можно считать ее психологическую безопасность, когда большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокие показатели индекса защищенности и удовлетворенности взаимодействием, высокий уровень профессионализма педагогического коллектива.

Модель «включения» может быть успешна только в случае, если разработана четкая система реализации концепции инклюзивного образования, куда входит в первую очередь: специально разработанный алгоритм условий для включения детей с общеобразовательное пространство; сегмент психолого-педагогического сопровождения и поддержки участников образовательного процесса; координация усилий всех задействованных служб и ресурсов.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адаптация учебного материала для детей с ОВЗ [Электронный ресурс] / Web-совет 15 марта 2017 г. – М.: Городской психолого-педагогический центр. – <http://news.spuynik.ru>
2. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство : методические материалы для руководителей образовательных организаций. – Текст : непосредственный / С. В. Алехина и др. – Москва : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 148 с.
3. Концепция СФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская. – Текст : непосредственный. – М.: Просвещение, 2014. – 97 с.
4. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.
5. Лапшина, Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: Мат.-лы Всероссийск. научно-практич. конф., посвященной 90-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой (08 ноября 2019 г.). / Н.Новгород:

Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. — С. 93-97.

6. Об утверждении федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронные ресурсы]: приказ Минобрнауки от 19 декабря 2014 г. № 1598 // Консультант Плюс. – [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_175495](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495)

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки от 19 декабря 2014 г. № 1599 // Консультант Плюс. - [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_175316](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175316)

8. Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 20 сентября 2013 г. № 1082 // Консультант Плюс. – [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_153650](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153650).

9. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию юбилею факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, – 2021. – С.36-40.

10. Сунцова, А. С. Теория и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие / А. С. Сунцова – Текст : непосредственный – Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», Институт педагогики, психологии и социальных технологий, Кафедра педагогики и педагогической психологии. – Ижевск : ФГБОУ ВПО «Удмуртский гос. ун-т», 2013. – 110 с.

11. Сунцова, А. С. Адаптивные технологии в инклюзивной школе //Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции – Текст : непосредственный /отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, И. А. Телина, Т. В. Тимохина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. – С. 686-693.

12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 31 декабря 2013 г. – <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

**УДК 371.927**

*О. Н. Титова*

*Научный руководитель – Л. М. Лапина*

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДОУ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Акцент сделан не только на необходимость знания педагогом дошкольного образовательного учреждения особенностей детей с общими нарушениями речи, но и основ специальной методики обучения детей с ОВЗ в среде сверстников в дошкольном образовательном учреждении по федеральным государственным стандартам с учетом особых образовательных потребностей ребенка.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, старшие дошкольники, нарушение речи, общее недоразвитие речи.

**PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN CHILDREN OF  
OLDER PRESCHOOL AGE WITH 3 LEVEL OF GENERAL SPEECH  
UNDEVELOPMENT IN INCLUSIVE GROUP OF PRESCHOOL EDUCATIONAL  
INSTITUTIONS**

*Abstract.* The article is devoted to the problem of inclusive education of children of older preschool age with 3 level of general speech underdevelopment. The author focuses not only on the necessity of a preschool teacher's knowledge of peculiarities of children with general speech disorders, but also on the knowledge of the bases of special methods of teaching children with disabilities among the peers in a pre-school educational institution according to the federal state standards taking into account special educational needs of a child.

*Keywords:* inclusive education, older preschool children, speech impairment, general speech underdevelopment.

Увеличение количества детей, имеющих речевые расстройства, а также сложность самой структуры речевой патологии и полиморфность её проявлений являются весомым аргументом для активного продолжения изучения особенностей обучения детей с различными нарушениями речи. Сегодня государство [12] в качестве приоритета образовательных услуг в отношении дошкольников с нарушениями речи предлагает инклюзивное образование [8]. Особенно активно данная проблема решается в отношении детей с общим недоразвитием речи (ОНР) – одной из самых распространенных речевых патологий. Попадая в группу нормативно развивающихся ровесников, дошкольники с ОНР вынуждены выстраивать с ними речевое взаимодействие, которое, как правило, реализуется в виде связного высказывания; поэтому изучение особенностей связной речи дошкольников с ОНР, поиск путей коррекции – это решение вопросов более высокого уровня: вопросов эффективной инклюзии дошкольников с ОНР [2].

Имея своеобразие развития всех сторон речи, детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня имеют серьезные трудности в освоении связного высказывания как на уровне фразы, так и на уровне текста. Ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий [8].

При пересказе дети с ОНР III уровня ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Рассказ-описание малодоступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом. Творческое рассказывание детям с ОНР III уровня дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации.

Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста [1]. Чаще всего дети испытывают затруднения в составлении развернутого рассказа по

картинке, серии сюжетных картинок, иногда затрудняются выделить основную мысль повествования, определить логику и последовательность в изложении событий. Рассказы составляют с акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. При пересказе короткого текста не всегда полностью понимают смысл прочитанного, опускают существенные, для изложения детали, нарушают последовательность, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняются в выборе необходимого слова. Описательный рассказ беден, страдает повторами; не используется предложенный план; описание сводится к простому перечислению отдельных признаков любимой игрушки или знакомого предмета. Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего таким детям даются самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников. Характерно, что отсутствие у детей чувства рифмы и ритма мешает заучиванию ими стихов. Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти.

При относительно сохранной смысловой, логическая память у таких детей заметно снижена по сравнению с нормально говорящими сверстниками и продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок. При пересказе дети с общим недоразвитием речи ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц, не всегда полностью понимают смысл прочитанного, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняется в выборе необходимого слова. Рассказ-описание мало доступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом [2]. Часть детей оказывается способной лишь отвечать на вопросы. Экспрессивная речь детей со всеми указанными особенностями может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений со стороны логопеда и родителей. Вне специального внимания к их речи эти дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, недостаточно общаются со сверстниками, редко обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи.

Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи и, прежде всего, своевременный переход от ситуативной формы к контекстной. Творческое рассказывание детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста [5].

Исследования С. Н. Шаховской показывают, что у детей с тяжелой патологией речи пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Дети не используют имеющийся у них запас лингвистических единиц, не умеют

оперировать ими, что говорит о не сформированности языковых средств, о невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности. Известно, что для осуществления речевого общения необходимо умение выражать и передавать мысли. Этот процесс реализуется с помощью фраз. При нарушении речевого развития трудности построения фраз и оперирования ими в процессе речевой коммуникации выступают достаточно отчетливо, проявляются в аграмматизме речи, что свидетельствует и о несформированности грамматического структурирования [5].

Н. Н. Трауготт, отмечает у детей с общим недоразвитием речи, имеющих нормальный слух и первично сохранный интеллект, скудный, отличающийся от нормы словарь и своеобразие его употребления, узко ситуативный характер словаря. Дети не сразу начинают употреблять в различных ситуациях речевого общения слова, усвоенные ими на занятиях, при изменении ситуации теряют слова, казалось бы, хорошо знакомые и произносимые ими в других условиях [12].

О. Е. Грибова, описывая нарушения лексической системы у детей с общим недоразвитием речи, указывает на то, что одним из механизмов патогенеза является не сформированность звукобуквенных обобщений. Автор полагает, что уровень не сформированности звуковых обобщений напрямую связан с уровнем развития речи [6]. Общее недоразвитие речи – это неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Дети не овладевают самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся все более заметными.

Как показывают исследования Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, время появления первых слов у детей с общим недоразвитием речи не имеет резкого отличия от нормы. Однако сроки, в течение которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное предложение, различны. Основными симптомами дизонтогенеза речи являются стойкое и длительное отсутствие речевого подражания новым для ребенка словам, воспроизведение в основном открытых слогов, укорочение слова за счет пропуска его отдельных фрагментов [4].

Исследования В. К. Воробьевой, С. Н. Шаховской и др. позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев [3].

Изучение данных особенностей связной речи дошкольников с ОНР III уровня, с целью коррекции – обязательное условие их инклюзии [11].

Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ОВЗ обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по федеральным государственным стандартам с учетом его особых образовательных потребностей.

Целью инклюзивного образования является обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и

экономического статуса родителей, психических и физических возможностей. Т. В. Волосовец и Е. Н. Кутепова [7] выделили условия инклюзивного образования детей с ОВЗ, которые следует учитывать и при коррекции связной речи детей с ОНР III уровня:

- 1) создание соответствующего образовательного пространства;
- 2) создание программно-методического обеспечения;
- 3) создание предметно-развивающей образовательной среды;
- 4) создание дидактического обеспечения.

Содержание инклюзивного образования реализуется в разных формах образования с вовлечением в воспитательно-образовательный процесс всех участников: педагогов, родителей, детей. Педагогические технологии инклюзивного образования направлены на развитие компетентностей в различных видах деятельности детей, но внимание педагогов акцентируется в рамках данного исследования на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – С. 96-97.
2. Воробьева, В. В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи / В. В. Воробьева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Мат-лы Всероссийск. научно-практич. конф. (09 февраля 2016 г.) / Отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2016. – С. 90-95.
3. Воробьева, В. К. О принципах логопедической работы над формированием связной контекстной речи у моторных алаликов // Вопросы логопедии. / Под ред. Самсонова Ф.А., Шаховской С.Н. – М., 1978. С. – 40.
4. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Москва: Эксмо, 2021. – С. 19-20.
5. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: 6-е изд., испр. и доп. / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2011. – С. 8-15.
6. Грибова, О. Е. Психолингвистика и логопедия: вопросы, предположения // Дефектология / О.Е. Грибова. М., 2016. – №3. С. 3– 11.
7. Волосовец, Е. Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова // Мозаика-Синтез. – 2011. – С. 1-5.
8. Лапшина, Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова. – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1 (109). – С. 100-108.
9. Левина, Р. Е. Воспитание отношения к информации в системе дошкольного образования / Р.Е. Левина // Педагогика. – 2009. – № 9. – С. 44-51.
10. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного



и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

11. Тенкачева, Т. Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России / Т. Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 205-208.

12. Трауготт, Н. Н. Как помочь детям, которые плохо говорят.- СПб.: Союз, 1994. – С. 25-26.

13. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2021 года]. – Москва : Омега-Л, 2015. – 141 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376

*О. К. Тихая, Т. В. Лезина*

### **МЕТОД БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ (БОС) КАК РЕСУРС В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассказывается о синдроме дефицита внимания и способах его коррекции. Предлагается использование Биологической Обратной Связи – БОС (в качестве одного из лучших немедикаментозных методов лечения СДВГ). Курс БОС-терапии показывает высокую эффективность коррекции этого явления. С помощью технологии БОС можно научить детей управлять ритмами головного мозга, навыкам самоконтроля и регуляции.

*Ключевые слова:* метод биологически обратной связи (БОС), синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), формирование расстройств, динамика проявлений, коррекция гиперактивности, пограничное психическое состояние, профилактика девиантного поведения.

*О. К. Tikhaya, T. V. Lezina*

### **BIOFEEDBACK TECHNIQUE AS A RESOURCE IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF LEARNERS WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER**

*Abstract.* The article talks about attention deficit disorder and how to correct it. It is proposed to use Biofeedback – BFB (as one of the best non-drug methods for treating ADHD). A course of BFB therapy shows a high efficiency in correcting this phenomenon. With the help of BFB technology, children can be taught to control brain rhythms, self-control and regulation skills.

*Keywords:* biofeedback method (BFB), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), formation of disorders, dynamics of manifestations, correction of hyperactivity, borderline mental state, prevention of deviant behavior.

В середине 19-го века немецкий врач-психоневролог Генрих Хоффман первым описал чрезмерно подвижного ребёнка и дал ему прозвище Непоседа Фил. С 60-х годов 20-го века

врачи стали выделять такое состояние как патологическое и определили его как «минимальные мозговые дисфункции» (минимальное расстройство функций мозга) [5]. С 80-х годов двадцатого века состояние чрезмерной двигательной активности (гиперактивность) стали выделять как самостоятельное заболевание и занесли в Международную классификацию болезней (МКБ) под названием синдром нарушения (или дефицита) внимания с гиперактивностью (СНВГ или СДВГ).

В настоящее время количество публикаций, посвященных СДВГ, постоянно растет. В научной литературе обсуждаются терминология, диагностические критерии заболевания, очерчиваются его границы, намечаются схемы лечения. В многочисленных исследованиях показаны нейропсихологические причины и механизмы формирования подобных расстройств, вскрыта возрастная динамика их проявлений, изучена распространенность [1]. Установлено, что синдром дефицита внимания и гиперактивности является одной из наиболее распространенных форм пограничных психических состояний у детей. По данным доктора психологических наук Сиротюк А.Л., детей с СДВГ в России около 18 %, в США – 20 %, в Китае – до 13 %, в Италии – 10 %, в Великобритании – до 3 % [5].

По данным статистики на 2018 год в России было выявлено около 2 миллионов детей с СДВГ. От 32 до 40 % из них бросили школу; лишь 5-10 % закончили вузы [1].

**Синдром дефицита внимания и гиперактивности** (сокращённо **СДВГ**) – это полиморфный клинический синдром, главным проявлением которого является нарушение способности ребенка контролировать и регулировать свое поведение, что выливается в двигательную гиперактивность, нарушение внимания и импульсивность [4].

Дети с СДВГ плохо ведут себя в детском саду и в школе, мешают на занятиях другим учащимся, быстро отвлекаются. Каждый педагог, работающий с гиперактивным ребенком, знает, сколько хлопот и неприятностей доставляет тот окружающим. Однако нельзя забывать, что, в первую очередь, страдает сам ребенок. Ведь он не может вести себя так, как требуют взрослые, и не потому, что не хочет, а потому, что его физиологические возможности не позволяют ему сделать это. Такому ребенку трудно долгое время сидеть неподвижно, не ерзать, не разговаривать. Именно у этих детей некрасивый (почти нечитаемый) почерк, именно они не записывают домашние задания в дневник. Постоянные окрики, замечания, угрозы наказания, на которые так щедры взрослые, не улучшают его поведения, а порой становятся источниками новых конфликтов. В результате страдают все: и ребенок, и взрослые, и дети, с которыми он общается. По разным данным, от 6 до 24 % детей, пришедших в школу, не в состоянии обучаться наравне с другими по этим причинам.

По мере взросления таких детей ситуация усугубляется. Социальные риски обусловлены тем, что подростки с СДВГ склонны к злоупотреблению алкоголем, наркотическими веществами, к развитию лекарственной зависимости. Свыше 50% зависимых пациентов имели в анамнезе СДВГ либо их поведение соответствовало критериям диагноза СДВГ у взрослых [3].

Анализируя литературные источники, можно говорить о том, что исследователи уделяют много внимания проблемам коррекции гиперактивности. Они предлагают различные методы и методики в зависимости от причины, степени и стадии гиперактивности. В коррекционной работе по проблеме СДВГ должен участвовать психолог, педагог, ребенок и его родители. Международный опыт показывает, что коррекция детей с СДВГ должна быть длительной и комплексной, так как только комплексный подход способен облегчить жизнь ребенка и его семьи.

В целях профилактики девиантного поведения усилия медиков, психологов и педагогов

должны быть направлены на своевременную диагностику и коррекцию СДВГ. Эти дети нуждаются в ранней и точной идентификации, в долгосрочном и индивидуализированном психолого-педагогическом сопровождении в большем внимании со стороны родителей, педагогов, психологов.

Реализация диагностико-коррекционных задач соотносится с современными требованиями, отраженными в ряде документов, таких как: обновлённый ФГОС и профессиональный стандарт педагога. Стандарт выдвигает требования к личностным качествам учителя, а именно: использование специальных подходов в обучении с целью включения в образовательный процесс всех учеников; владение психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для работы с различными учащимися, к которым зачастую относятся дети с СДВГ; владение элементарными приемами психодиагностики; умение читать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и медиков) и использовать их рекомендации в педагогической практике.

В соответствии с требованиями профессионального стандарта в условиях увеличения количества детей с СДВГ в МБОУ Пионерская СШ выстроена система психолого-педагогического сопровождения детей данной категории. В настоящее время официальный диагноз СДВГ поставлен 15 % учащихся школы, у 22 % – имеются стертые проявления данного расстройства. При этом по личной инициативе за помощью обратилась половина из них, 40 % – по рекомендации педагога, 10 % детей были направлены коллегами – специалистами социально-психологической службы. По причине хронической или острой конфликтной ситуации в школе обратилось около 10 % семей детей с СДВГ.

Специалисты социально-психологической Службы МБОУ Пионерская СШ осуществляют комплексный подход при коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей и подростков, включающий:

1. Тренинг родительской компетентности (ТРК). Многие исследования подтверждают эффективность ТРК, который позволяет справляться с проявлениями оппозиционного и вызывающего поведения ребенка. Однако преимущества этого метода и долгосрочность его воздействия еще не изучены;

2. Семинары для педагогов и воспитателей ГПД. Выполнение ряда психологических рекомендаций позволяет нормализовать взаимоотношения педагога с «трудным» ребенком и его родителями, помогает ребенку достигать более высоких результатов на занятиях, в учении.

3. Курс БОС-терапии, который является одним из ключевых направлений в работе с детьми с СДВГ.

Биологическая Обратная Связь – БОС (в англоязычной литературе biofeedback – байофидбек) – по мнению американских специалистов, является одним из лучших немедикаментозных методов лечения СДВГ. Метод основывается на принципе перевода информации, получаемой при помощи специальных датчиков от тела человека (электрические физиологические сигналы) в картинку или звук – сигналы обратной связи.

Биологическая обратная связь (БОС) – это метод медицинской реабилитации, при котором человеку с помощью электронных приборов мгновенно и непрерывно предоставляется информация о физиологических показателях деятельности его внутренних органов посредством световых или звуковых сигналов обратной связи. Опираясь на эту информацию, человек может научиться произвольно изменять параметры, которые он не ощущает в обычных условиях.

Результаты деятельности международных коллективов, а также наш опыт подтверждают высокую эффективность коррекции СДВГ с помощью технологии БОС:

стойкий результат отмечается у 70-80 % детей в то время, как другие лекарственные и психолого-педагогические технологии дают результат, не превышающий 60-65 %. В среднем требуется 40-50 сеансов. Эффективность сохраняется в течении 12-18 месяцев.

С помощью технологии БОС можно научиться управлять ритмами головного мозга. Помогает в этом методика электроэнцефалографической БОС-тренировки (ЭЭГ-БОС). Метод ЭЭГ-БОС эффективно используется при коррекции СДВГ у детей. Предваряя ЭЭГ-БОС-тренинг двумя коррекционными этапами – ДАС-БОС и ЭМГ-БОС, – мы обучаем ребенка общим навыкам самоконтроля и регуляции. Сами занятия также способствуют повышению уровня активного внимания и формирования навыка планирования деятельности.

На следующем этапе ЭЭГ-БОС-тренинга датчики устанавливаются на голову ребенка и его просят расслабиться, подумать о чем-нибудь приятном. Если ребенок действительно расслабляется, в компьютере зазвучит приятная мелодия.

Планомерное обучение структур мозга в ходе ЭЭГ-БОС-тренинга, способствующего формированию навыка произвольного сосредоточения, закрепляет начатое изменение способности к самоконтролю уровня внимания, поведенческих реакций [2].

В 2020-2021 учебном году – в кабинете БОС занимались 6 учащихся с СДВГ. Отбор детей для занятий осуществлялся на основании заключения невролога. Занятия в кабинете проводились два раза в неделю, индивидуально, в несколько этапов.

На первом этапе ребята обучались диафрагмально-релаксационному дыханию (ДАС-БОС–тренинг). Время проводимых занятий – от 15 до 26 минут. Каждый ребенок, в зависимости от индивидуальных особенностей, посетил 10–12 занятий. С помощью ДАС-БОС-тренинга ребята учились контролировать свое дыхание, что способствовало осознанию детьми причинно-следственных связей на уровне восприятия собственного тела. Высокий уровень возбудимости приводится к норме посредством тренинга ДАС-БОС, в основе которого лежит диафрагмальное дыхание (дыхание животом): на вдохе живот (надувается) выпячивается, на выдохе – втягивается. Датчики, установленные на теле ребенка, фиксировали частоту дыхания, и на экране монитора появлялась картинка, звучала музыка, если ребенок дышал правильно. Эффективное дыхание способствовало улучшению питания тканей головного мозга, что позволяло исключить астенический и гипоксический компоненты, утяжеляющие симптоматику СДВГ.

На втором этапе проводилось обучение навыку контроля моторной реакции (мышечного контроля) с применением методики мышечного расслабления по Джекобсону. Каждый ребенок посетил 8-10 сеансов продолжительностью около 30 минут каждый. На данном этапе дети обучались методике мышечного расслабления, а также самоконтролю через управляемость мышечной реакции. Необходимость следить за тренировочным сюжетом и выполнять определенные и своевременные действия способствовала развитию навыка воздержания от импульсивных моторных реакций, что часто является проблемой для детей с СДВГ.

Гиперактивные дети часто плохо выполняют тестовые задачи, требующие концентрации внимания. В то же время они могут часами играть в компьютерные игры, где задачи меняются каждые несколько секунд. ЭЭГ-БОС включает детей в выполнение задачи, требующей длительного внимания, и в то же время изменяет ЭЭГ оптимальным образом.

Анализ работы в кабинете БОС-ПЭС демонстрирует положительную динамику у 82 % учащихся. Все параметры внимания у детей достоверно изменились в сторону улучшения, ЭЭГ индекс внимания достоверно снизился и приблизился к возрастной норме.

Анкетирование с детьми, посещающими кабинет БОС, показало, что всем ребятам

понравились занятия, многие из них хотели бы их продолжить.

Косвенным подтверждением результативности применения комплекса БОС являются отзывы родителей, которые отмечают положительные изменения в поведении детей: ребята стали более коммуникабельными, внимательными, жизнерадостными, активными на уроках, у них снизился уровень тревоги. Дети стали лучше учиться, быстрее выполнять домашние задания.

Таким образом, мы можем говорить о том, что работа с детьми в кабинете БОС позволяет добиться хороших результатов в повышении адаптивности ребенка с СДВГ и в профилактике девиантного поведения.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Брызгунов, И. П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 96 с.
2. Ивановский, Ю. В., Сметанкин А. А. Принципы использования метода биологической обратной связи в системе в системе медицинской реабилитации // Биологическая обратная связь. – СПб. – 2000. – №3.
3. Лютин, Д. В. Тренинг контроля и саморегуляции с использованием метода БОС для детей и подростков с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. – СПб.: ЗАО «Биосвязь», 2008.
4. Лютова, Е. К., Моница Г. Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – М.: Генезис, 2000.
5. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. – М., 1992.

УДК 371.927

*К. М. Третьякова*  
*Научный руководитель – М. В. Овчинников*

#### СЕМЕЙНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ФАКТОР РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье представлена авторская точка зрения на влияние фактора семейного благополучия на речевое развитие детей-дошкольников. Показана необходимость включенности семьи в речевое развитие ребенка. В статье сделан акцент на формы общения с ребенком для его успешного овладения грамотной речью и правильного звукопроизношения.

*Ключевые слова:* речевое развитие, семейное воспитание, поведенческий фактор семьи, психология развития.

*К. М. Tretyakova*  
*Scientific director – M. V. Ovchinnikov*

#### FAMILY WELL-BEING AS A FACTOR IN THE SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

*Abstract.* The article presents the author's point of view on the influence of the family well-being factor on the speech development of preschool children. The necessity of family involvement in the child's speech development is shown. The article focuses on the forms of communication with the child for his successful mastery of literate speech and correct sound pronunciation.

*Keywords:* speech development, family education, behavioral factor of the family, developmental psychology.

**Актуальность проблемы.** Проблемы, касающиеся влияния семейных взаимоотношений на речевое развитие ребенка, часто становятся предметом дискуссий, но в то же время остаются малоизученными. Данная особенность отмечается на фоне тревожной тенденции неуклонного роста количества детей с речевыми нарушениями [3]. Кроме того, эти нарушения принимают всё более сложные формы [7].

**Организация и методы исследования.** Данное исследование организовано как теоретический анализ результатов исследования специалистов различных областей знаний: педагогики [1; 5; 6; 8], психологии [7], дефектологии [2; 3; 4] и др.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Обсуждение анализа литературы по проблеме исследования можно начать с образного выражения детского писателя и глубокого специалиста в области детской речи К.И. Чуковского [9]: «Страшно подумать, какое огромное множество грамматических форм сыплется на бедную детскую голову, а ребенок, как ни в чем не бывало, ориентируется во всем этом хаосе, постоянно распределяя по рубрикам беспорядочные элементы услышанных слов, и, при этом, даже не замечая своей колоссальной работы.

У взрослого лопнул бы череп, если бы ему пришлось в такое малое время усвоить множество грамматических форм, которые так легко и свободно усваивает ребенок» [9].

Такая интенсивность речевого развития была бы невозможна без активного участия семьи [5]. Только сочетание деятельности образовательной организации [4] и семьи [5] является залогом качества развития психики ребенка, его речевого развития.

Семейное благополучие создаёт благоприятную для развития ребенка среду. На первый взгляд кажется, что оно складывается из межличностных отношений в семье, но немаловажную роль играет и поведенческий компонент образа жизни семьи. Отношения матери и отца к малышу находят своё выражение в конкретных действиях и стиле общения [6]. Поведенческий компонент составляют:

- практика ухода за маленькими детьми во всем многообразии ее проявления (от типа вскармливания, способа приучения к туалету, реакции родителей на агрессивное поведение ребенка до форм сотрудничества между взрослыми и детьми) [6];
- особенности внутрисемейного общения (от чисто формальных характеристик вербальных и невербальных средств коммуникации до их содержания) [1];
- широкий спектр дисциплинарных воздействий [5];

Детская самооценка формируется, прежде всего, в семье и значительно влияет на успешность и продуктивность развития.

В начале своего развития, ребенок формирует навыки путём наблюдения и повторения. Как ходить, как держать ложку и как говорить. Возникновение первых подражаний – результат взаимодействия ребенка со взрослым. Ребенок подражает лишь тем людям, к которым испытывает сильное влечение [6]. Это относится как психическому развитию в целом, так и к развитию отдельных сторон психики, в частности к речевому развитию [8].

Словно записывая на диктофон, ребёнок запоминает и повторяет услышанные слова. Ключевое слово – диктофон, он не сам учится или выдумывает слова, он внимательно наблюдает за родителями, за тем, какие слова и как они используют в быту, а затем повторяет. Родителям важно, как можно чаще разговаривать с ребенком, даже если он еще не умеет разговаривать. Ребенок слушает и пассивный словарь копится [1].

Помимо своего словаря, родителям необходимо следить за своим произношением слов. Существует ошибочное мнение, что ребенок самостоятельно овладевает звукопроизносительной стороной речи. Дошкольник не сможет сам сообразить, как правильно произносить то или иное слово. Речевые недостатки, приобретенные в детстве, очень тяжело корректируются в будущем. Родители должны понимать, какое значение для ребенка имеет правильная речь взрослых [5].

Все внимание, неустанные старания родителей должны быть направлены на то, чтобы дети слышали речь правильную, ясную и логически последовательную. «Никакого сюсюканья, подделывания под лепет детей, как бы мил последний ни был, не допускается. Говорить с детьми надо обыкновенным, правильным языком, но языком простым и, главное – говорить медленно, ясно и громко» [8].

**Выводы.** Очень важно донести до родителей значимость семейного благополучия в вопросе речевого развития ребенка. Навыки речи формируются путем наблюдений и повторений в дошкольном возрасте, а основными объектами наблюдения являются члены семьи и их теплые взаимоотношения – фактор успешности овладения ребенком грамотной речи, богатым словарным запасом и правильным звукопроизношением.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич – Текст : непосредственный – М. : Просвещение, 1981. – 102 с.
2. Коробинцева, М. С. Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : Материалы международной научно-практической конференции (09-10 февраля 2022 г.) – Челябинск: «Библиотека А. Миллера», 2022. – С. 217-221.
3. Лапшина, Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1 (109). – С. 100-108.
4. Лапшина, Л. М. Работа вспомогательной школы по социализации детей с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования: Мат.-лы научно-практич. конф. (28 января 2003 г.) / Редакторы В. В. Латышин, Н. Н. Малофеев, В. В. Садырин. — Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2003. – С. 214-221.
5. Обухова, Л. Ф. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития / Л. Ф. Обухова, О. А. Шаграева – Текст : непосредственный – М. : Жизнь и мысль, 1999. – С. 35-36.
6. Обухова, Л. Ф. Формы и функции подражания в детском возрасте / Л. Ф. Обухова, И. В. Шаповаленко – Текст : непосредственный – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. С. 12.

7. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, – 2021. – С.36-40.

8. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева – Текст : непосредственный – М. : Просвещение, 1981. – 134 с.

9. Чуковский, К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский // Собрание сочинений. В 15 т.: Т. 2. – М. : Терра – Книжный клуб, – 2001. – С. 2

УДК 37.015

*Г. Г. Турганова*  
*Научный руководитель – В.С. Васильева*

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* В данной статье анализируются теоретические подходы различных авторов по проблемам коммуникативному развитию задержки интеллектуального развития у детей старшего дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* коммуникативные навыки, структура, коммуникативные умения, личностные и позитивные методы, коммуникация.

*G. G. Turganova*  
*Scientific director – V. S. Vasilyeva*

### **THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMING COMMUNICATION SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DELAY**

*Abstract.* This article analyzes the theoretical approaches of various authors on the problems of communicative development of intellectual retardation in children of senior preschool.

*Keywords:* communication skills, structure, communication skills, personal and positive methods, communication.

Актуальность исследования. Успешность детей в общении со сверстниками и взрослыми – важный фактор их социализации, который оказывает влияние на развитие личности. Дошкольный возраст – важный период для формирования и развития у детей коммуникативно–речевого поведения в процессе общения и взаимодействия с окружающим миром. Постепенное овладение коммуникативно–речевым поведением с его вербальными и невербальными характеристиками является одним из основополагающих приобретений ребёнка в дошкольном детстве.

Целью данной работы является изучение теоретических аспектов проблемы формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.



Исходя из цели исследования нами использовался следующий метод: анализ психолого-педагогической литературы.

На основе анализа современных теоретических исследований (Р. Е. Левина, И. А. Стернин, Н. В. Уфимцева, Н. И. Формановская и др.) мы определили, что коммуникативно-речевое поведение – это понимание существующих вербальных и невербальных средств общения и действий собеседника, умение использовать их в процессе коммуникации, а также владение общеизвестными канонами поведения, которые влияют на правильный выбор и организацию средств и форм коммуникации.

Структура общения традиционно представлена тремя взаимосвязанными сторонами:

- коммуникативная сторона общения (коммуникация в узком смысле) – передача информации;
- интерактивная – взаимодействия между людьми;
- перцептивная – процесс восприятия партнерами по общению друг друга и установление на этой основе взаимопонимания (по Г. М. Андреевой) [2]. Одним из наиболее распространённых вариантов нарушений в развитии детей является задержка психического развития (ЗПР). Общение у детей с задержкой психического развития – как специфическая сфера деятельности человека – отстает в развитии и имеет ряд особенностей.

Говоря об онтогенезе коммуникативно-речевого поведения, важно сказать, что коммуникативное поведение у ребенка начинает формироваться примерно с трех месяцев в период довербального этапа развития детской речи. На вербальном этапе начинается становление основ коммуникативно-речевого поведения. К семи годам речь становится полноценным средством коммуникации, у ребенка формируется коммуникативно-речевое поведение при условии здорового психического и интеллектуального развития и при условии нормального речевого и социального окружения.

В настоящее время единое представление о процессе воспитания детей с задержкой интеллектуального развития в коммуникативной деятельности не в полной мере рассматривается как условие, способствующее эффективному формированию основных элементов их активных коммуникативных действий. Для активной групповой деятельности необходимо развивать у детей коммуникативные умения. Тема коммуникативных навыков рассматривается экспертами в следующих областях: специфика коммуникативных навыков (А. А. Бодалев, В. И. Загязинский, В. И. Кашницкая), природа и структура коммуникативных навыков (О. А. Анисимова, Н. Н. Богомолов, И. В. Гришнаева), особенности формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста (А. Р. Воронова, Б. М. Гриншпун, О. В. Захирина, Т. А. Нилова, О. С. Павлова, В. И. Селиверстов, Л. М. Шипицына, Н. М. Юрueva).

Проанализировав психопедагогическую литературу, можно заметить, что нет единого мнения относительно раскрытия определения коммуникативных умений. Все эти понятия указывают на некоторые параметры, необходимые для общения: способность получать необходимую информацию; способность понимать эмоциональное состояние собеседника; способность слышать, слушать и говорить.

Нами были выделены следующие параметры обследования коммуникативно-речевого поведения детей старшего дошкольного возраста с задержкой интеллектуального развития.

Работа по коррекции общения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития предполагает три этапа:

- подготовительный;
- основной;

– заключительный.

Каждый из этих этапов преследует достижение определенных целей.

Цель подготовительного этапа – формирование у детей с ЗПР положительного отношения и мотивации к взаимодействию, сотрудничеству, развитие интереса, желания участвовать в занятиях.

Целью основного этапа является расширение знаний об эмоциях, их выражении, понимании; формирование умений вести себя в совместной деятельности и конструктивно взаимодействовать с окружающими.

Цель заключительного этапа – закрепление приобретенных умений, навыков, подведение итогов работы по коррекции нарушений общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Согласно гипотезе и полученным данным в ходе констатирующего эксперимента, целесообразно проводить коррекционно-развивающую работу в трех направлениях:

- формирование и развитие внеситуативных форм общения детей,
- развитие эмоциональной сферы,
- развитие коммуникативных способностей и умения конструктивно взаимодействовать с окружающими.

В рамках данных направлений по коррекции общения у детей с ЗПР можно выделить следующие задачи:

- формирование и развитие внеситуативных форм общения детей;
- формировать у ребенка потребность в общении, обеспечивать практическое познание ребенком мира социальных отношений;
- побуждать детей к деловым, личностным, познавательным видам общения,
- воспитывать у детей интерес к окружающим людям, развивать чувство понимания, доброжелательность, уважительное отношение к окружающим;
- повышать культуру вербального и невербального взаимодействия;
- развитие эмоциональной сферы;
- развивать умения понимать эмоциональное состояние окружающих;
- учить выражать свои эмоции и контролировать их.

Развитие коммуникативных способностей и умения конструктивно взаимодействовать с окружающими:

- развивать у детей коммуникативные навыки в различных ситуациях,
- развивать позитивное отношение к окружающим, умение сопереживать, договариваться и распределять роли и обязанности;
- формировать умения конструктивно взаимодействовать с окружающими.

Для эффективности процесса нами были выделены основные блоки работы по коррекции нарушений общения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития:

- работа с детьми;
- работа с родителями;
- работа с педагогами.

В соответствии с выделенными направлениями работы и обозначенными блоками работы было определено содержание и составлен план работы по коррекции общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В рамках работы с детьми нами был составлен и реализован перспективный план

работы по коррекции нарушений общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, включающий себя цели, задачи и основное содержание занятий по коррекции нарушений общения.

Методическое сопровождение процесса взаимодействия педагогов в процессе проведения психолого-педагогической работы заключалось в описании тематического планирования консультаций и методических рекомендаций по организации процесса взаимодействия с детьми в условиях дошкольной образовательной организации.

Методическое сопровождение работы с родителями заключалось в описании тематического планирования консультаций и методических рекомендаций по взаимодействию с детьми.

Для оценки эффективности экспериментального обучения, направленного на коррекцию нарушений общения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, нами был проведен контрольный эксперимент.

На контрольном этапе экспериментального исследования использовались те же методики, что и на констатирующем этапе (методика диагностики форм общения (М. И. Лисина), карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А. М. Щетинина, М. А. Никифорова), методика выявления стремления детей к установлению и сохранению положительного взаимодействия с окружающими» (Е. Е. Кравцова). За критерии эффективности проведенной работы были приняты качественные и количественные различия в состоянии общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Результаты контрольного эксперимента показали, что формирующий эксперимент привёл к снижению выраженности нарушений общения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития; к повышению уровня развития коммуникативных способностей дошкольников к установлению и сохранению ими положительного взаимодействия с окружающими. Полученные данные доказывают эффективность и целесообразность проведения целенаправленной психолого-педагогической работы по коррекции нарушений общения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Существует большое количество реакций на пожелания родителей, часто наблюдается непонимание их социальных ролей и статуса, недостаточная дифференциация между людьми и вещами и очевидные трудности в различении наиболее важных характеристик межличностных отношений. Все это доказывает недоразвитость зрелых детей в обществе такого типа. Дети с ЗПР испытывают трудности с выражением своих чувств, состояний и эмоций, это может произойти по разным причинам:

1) в ситуациях, когда реализуется собственный негативный опыт человека и ребенок готов об этом говорить, ему часто не хватает словарного запаса и базовых умений для формулирования своих идей;

2) многие дети с ЗПР, в основном из-за пренебрежения в обучении, развиваются вне культуры межличностных отношений, и нет примера, позволяющего эффективно информировать других о своем опыте.

Дети с нормальным развитием часто не обладают способностью выражать свой опыт. Дети ищут поддержки у взрослого, чтобы доказать свою востребованность у взрослых и сверстников. Ученые обнаружили, что навыки общения учителей на высоком уровне связаны с доброжелательностью, гибкостью и отсутствием моделей апелляции, их эмоциями и рациональностью эффектов оценки, что приводит к высокой степени доброжелательности при взаимной оценке детей без конфликтов и конфликтов.

Для успешного развития взаимодействия детей учителя должны организовать и обучить свое субъективное взаимодействие: построить отношения между детьми и привлечь их внимание к субъективным качествам каждого из них (показать преимущества товарищей, назвать имена мест дружелюбными, похвалить партнера в игре и повторить его поведение убедитесь).

Таким образом, по результатам проведенного диагностического обследования нами были выявлены следующие особенности коммуникативно-речевого поведения детей старшего дошкольного возраста с задержкой интеллектуального развития.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности [Текст] / Д. И. Бойков. – М. : Наука, 2005. – 288 с.
2. Винникова, Е. А. О психологических механизмах морального поведения у детей с ЗПР [Текст] / Е. А. Винникова. – М. : Уч. пособие, 2004. – 239 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 484 с.
4. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Уч. пособие, 1956. – 448 с.
5. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Ципиной. – М. : 1984. 12. Дыбина, О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников [Текст] / О. В. Дыбина, А. Ю. Кузина. – М. : МОЗАИКАСИНТЕЗ, 2010. – 64 с.
6. Защирина, О.В. Коммуникативное качество личности в контексте социализации детей с ЗПР [Текст] / О. В. Защирина. – М. : Уч. пособие, 2004. – 292 с.
7. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 2004. – 420 с.
8. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. В. И. Лубовского. – М. : Ярославль, изд-во Академия развития, 2004. – 269 с.
9. Общение детей в детском саду и семье [Текст] / под ред. Т.А. Репиной, Р. Б. Стеркиной. – М. : Педагогика, 1990. – 152 с.
10. Павлова, О. С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ЗПР [Текст] / О. С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л.Б. Халиловой. – М. : Педагогика, 2007 – 304 с.
11. Петрова, В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? [Текст] / В. Г. Петрова, И.В. Беляева. – М. : Флинта : Московский психолого – социальный институт, 1998. – 104 с. 27.
12. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – М. : Просвещение, 2000. – 294 с.
13. Филичева, Т. Б. Нарушение речи у детей [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. – М. : Просвещение, 1993. – 219 с.
14. Формирование коммуникативной компетенции у детей с задержкой психического развития [Текст] / Е. В. Петрова, В. М. Дроздова, И. А. Кузнецова, Е. В. Бартенева, Н. А. Сергеева. Научный руководитель – канд. пед. наук О. А. Безрукова. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 40 с.
15. Теоретико-методологические основы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций / В. С. Васильева, Е. Ю. Никитина.

Москва, 2017.

16. Методологические подходы к развитию коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования / В. С. Васильева // Современные проблемы науки и образования, 2011. – № 3. – С. 30.

17. Современные подходы к формированию коммуникативной компетенции педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями / В. С. Васильева. В сборнике: Особые дети в обществе. Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. Под ред. О. Г. Приходько, И.Л. Соловьёвой. – 2015. – С. 29-33.

**УДК 376.3**

*Л. А. Урumbaева, Е. В. Волкова, М. М. Пискарева, Н. Н. Шумилина*

### **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлены направления сопровождения детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного обучения и способы оказания методической помощи учителям инклюзивных классов в адаптации содержания образовательных программ возможностям ребенка.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, принципы инклюзивного образования.

### **MAIN AREAS OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

*L. A. Urumbaeva, N. N. Shumilina, E. V. Volkova, M. M. Piskareva*

*Abstract.* The article presents the directions of accompanying children with hearing impairment in inclusive education and ways of providing methodological assistance to teachers of inclusive classes in adapting the content of educational programs to the capabilities of the child.

*Keywords:* inclusive education, principles of inclusive education.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов рассматривается как одно из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации (ФЗ-273 от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», ИР-535/07 от 07 июня 2013 г. «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»). В утвержденных приказах Министерства образования и науки РФ «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ» (от 19.12.2014 № 1598) отмечается, что целью специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья является введение ребенка в культуру или социализация [1; 2].

Сегодня инклюзия рассматривается в качестве одного из стратегических направлений развития системы образования [4]. Инклюзивная практика обучения одна из возможностей для успешного присвоения культурного опыта каждым ребенком с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов, состояния здоровья и индивидуальных возможностей.

Право на доступность качественного образования гарантировано российским законодательством всем обучающимся. Среди комплекса условий, определяющих эффективность инклюзивного образования, особое место занимает поиск и апробация инновационных моделей организации совместного обучения, новых форм и способов организации обучения.[ 5]

Сегодня инклюзивный процесс в образовании понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом его особых образовательных потребностей [6].

В свою очередь, инклюзивное образование основано на таких приоритетах, как приоритет социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе; непрерывность инклюзивного процесса на всех возрастных ступенях; приоритетное развитие коммуникативных компетенций, умений взаимодействовать с другими людьми [4].

В настоящее время родителям (законным представителям) предоставляется право выбора образовательного учреждения, доступного по месту жительства, формы получения образования. Позиция родителей как субъектов инклюзивного образовательного процесса является одной из существенных характеристик происходящих изменений в образовательном пространстве. Активная позиция родителей определяет образовательную траекторию ребёнка с особыми образовательными потребностями, партнёрскую позицию родителей по отношению к школе и их ответственность за образовательный результат. Эффективная реализация обозначаемых приоритетов представляется весьма затруднительной без специализированного комплексного сопровождения инклюзивного процесса.

На базе нашего учреждения МБОУ «С(К)ОШИ №12 г. Челябинска» был создан Центр сопровождения инклюзивного образования, в состав которого вошли и учителя-дефектологи (сурдопедагоги).

Основные направления Центра сопровождения инклюзивного образования:

- сопровождение детей с нарушением слуха в условиях инклюзивного обучения на базе нашей школы;
- оказание в рамках межсетевого взаимодействия методической помощи, другим образовательным учреждениям, имеющих инклюзивные классы, по организации работы с детьми с нарушением слуха;
- осуществление консультативной помощи по запросам родителей детей с нарушением слуха.

Цель деятельности специалистов заключается в оказании своевременной специализированной помощи обучающимся с нарушением слуха испытывающих трудности в обучении, в достижении планируемых результатов образовательной деятельности в условиях инклюзивного класса образовательного учреждения (ОУ).

Коррекционно-педагогическая работа учителей дефектологов, основывается на принципах коррекционной педагогики, строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, в соответствии со структурой и характером нарушений, их влиянием на учебную деятельность и общее развитие ребенка.

Каждое из направлений в работе специалистов имеет свои особенности, обеспечивающие удовлетворение особых образовательных потребностей рассматриваемых категорий обучающихся.

Например, в Центр сопровождения инклюзивного образования нашей школы поступил

запрос от родителей, имеющих ребёнка в возрасте 7 лет с ДЦП и двусторонней нейросенсорной тугоухостью III-IV степени. Нарушение слуха было выявлено в 6,5 лет. В беседе с родителями выяснилось, что девочка посещает специализированное дошкольное учреждение для детей с НОДА с сопровождением, три раза в неделю, с кратковременным пребыванием. Родители девочки обратились с просьбой оказать помощь в обучении речи с использованием слухового аппарата.

В начале учебного года с родителями было проведено собеседование, которое позволило определить психолого-педагогический потенциал в воспитании ребёнка, а так же социальный статус семьи. По результатам собеседования был составлен план работы с семьёй по коррекции речевых нарушений, познавательной деятельности, сенсорного развития, эмоционально-волевой сферы, развития двигательных умений и навыков, игровой деятельности с переходом на учебную деятельность.

Родителям был дан ряд консультаций.

На первой консультации родителям рассказали о соблюдении требований слухоречевого режима:

- создание в семье благоприятных условий для организации слухоречевой среды в формировании речи ребёнка, которая развивается во время ежедневных дел и во время целенаправленных занятий;
- обеспечение бесперебойной работы индивидуальных слуховых аппаратов (родителей и ребёнка учили надевать слуховые аппараты, включать и выключать его, менять батарейки; учили понимать ребёнка вопрос: «Аппарат работает?», отвечать на вопрос голосом, подкрепляя движениями рук: «Да, работает». «Нет, не работает»);
- развитие слухового восприятия звуков окружающего мира: выработку условно-рефлекторной двигательной реакции на звук (научить ребёнка обнаруживать звук (есть или нет), при этом выполнив определённое действие);
- развитие речи ребёнка в домашней обстановке (научить ребёнка слушать, выполняя с ним совместную деятельность: приготовление еды, уборка по дому или одевание на прогулку, так ребёнок учится пользоваться слухом и речью для общения);
- выполнение рекомендаций учителя-дефектолога, направленных на развитие слухоречевых возможностей ребёнка.

Затем были даны направления коррекционной работы:

- обеспечение всестороннего развития ребёнка на основе формирования восприятия и воспроизведения устной речи;
- формирование понимания речи окружающих на слухозрительной основе;
- формирование произносительных навыков;
- развитие речи: формирование, расширение и активизация пассивного и активного словарного запаса; развитие грамматического строя и связной речи;
- формирование различных видов детской деятельности: двигательной, игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, изобразительной, музыкальной и т.д.;
- подготовка к обучению в школе.

Воспитание глухого ребёнка в семье требует от родителей большой выдержки и терпения, но выполняя советы учителя-дефектолога (сурдопедагога), даёт возможность получить положительные результаты при дальнейшем обучении.

По запросу родителей в Центр сопровождения инклюзивного образования был зачислен мальчик с диагнозом: ДЦП со спастикокинетической формой. Церебральный паралич

– сложный дефект: нарушения двигательного аппарата, слуха, зрения, речевое и эмоционально-волевое недоразвитие. Нарушение слуха было выявлено в 3 года – двусторонняя нейросенсорная тугоухость VI степени, граничащая с глухотой. Мальчик пользуется двумя слуховыми аппаратами Siemens NITRO 701 SP. Ежегодно проходили ТПМПК по ДЦП и получали заключение на домашнее обучение. Ребенок не посещал детский сад и не ходил в школу. На момент поступления в наш Центр сопровождения инклюзивного образования ему было 11 лет. При обследовании речи был получен результат: гласноподобная вокализация, наличие паретичности артикуляторных мышц. Словарный запас резко ограниченный. Первым этапом в нашей работе мы использовали дактилологию, как вспомогательное средство обучения речи. В течение года при помощи дактильной азбуки ребенок научился читать устно-дактильно по букварю Н. Жуковой, после букваря перешли к чтению текстов в книге Корсунской «Я читаю сам». При чтении дактилировал левой рукой, иногда переходил на правую. Смысл прочитанного стал понимать с помощью педагога с опорой на иллюстрацию. В течение учебного года работали над словарём по темам «Семья», «Игрушки», «Овощи», «Фрукты», «Домашние животные», «Дикие животные», «Одежда», «Дом», «Мебель», «Посуда», «Части тела», «Продукты».

Ребенок усвоил состав чисел до 10. Стал решать примеры в пределах 10 с помощью педагога. Стал соотносить количество предметов с количеством пальцев и с цифрой.

На слух начал определять слова односложные, двусложные, трехсложные путём отхлопывания. Стал делить слова на слоги. Соотносить слово с картинкой.

В конце учебного года по результатам занятий в нашем Центре сопровождения инклюзивного образования при прохождении ОПМПК для детей с нарушением слуха был направлен (в двенадцать лет) на обучение по АООП НОО для слабослышащих вариант 2.2 (2 отделение (в соответствии ФГОС с ОВЗ). Сейчас мальчик обучается в 5 классе, в усвоении программного материала наблюдается положительная динамика.

Опыт работы показывает, что с каждым годом увеличивается число глухих обучающихся, перенёсших кохлеарную имплантацию во взрослом школьном возрасте. После операции ребята возвращаются в классы к слабослышащим в условия инклюзивного обучения. Они сталкиваются с трудностями восприятия и понимания речи окружающих и сложного программного материала. Обучающиеся нуждаются в комплексной индивидуализированной поддержке. В средней и основной школе в условиях инклюзивного обучения мы ведем сопровождение детей после кохлеарной имплантации. После медицинской реабилитации проводим обследования каждого ребёнка, определяя его слуховые возможности в восприятии и понимании неречевых звучаний, отдельных речевых звуков и разговорной речи. Далее составляем программу обучения с учетом базовой программы развития слабослышащих детей среднего и старшего школьного возраста, учитывая рекомендации специалистов в области организации сопровождения детей после кохлеарной имплантации.

На индивидуальных занятиях у обучающихся формируются мозговые процессы анализа звуков и речи как звуковых сигналов. Обучающиеся учатся различать, узнавать, распознавать неречевые и речевые звучания, развивается слуховое внимание, фонематический слух. Параллельно с развитием слухового восприятия ведется работа по развитию голоса, увеличению подвижности переключаемости артикуляторного аппарата, развитию звукопроизношения.

Занятия по развитию слухового восприятия проводим три раза в неделю.

Работу начинаем с опознавания и различения на слух в ситуации наглядного выбора и без него:



- неречевых звучаний;
- отдельных слогов и речевых звуков;
- знакомых слов;
- слов схожих по звучанию;
- словосочетаний;
- предложений;
- текстов.

Далее включаем знакомые, уже узнаваемые речевые конструкции в более сложные предложения и тексты.

На занятиях по развитию речевого слуха обучающимся предлагается как адаптированный речевой материал с общеобразовательных уроков, так и материал разговорно-бытового характера. Обучающиеся воспринимают речевой материал не только с голоса учителя, но и с электронных носителей.

В ходе проведения уроков сурдопедагог постепенно увеличивает расстояние, на котором ребенок воспринимает речевой материал.

Если у обучающихся бимодальное протезирование, на одном ухе слуховой аппарат на другом речевой процессор, то материал предъявляется сначала с использованием кохлеарного импланта и слуховом аппарате, затем используется только кохлеарным имплантом, далее возвращаемся к восприятию материала с кохлеарным имплантом и слуховым аппаратом.

Параллельно с обучением сурдопедагога проводят консультацию родителей по вопросам организации развития слухового восприятия обучающегося после кохлеарной имплантации в домашних условиях.

Практика показывает, что содержание коррекционной работы наших специалистов зависит от специфики нарушений и особенностей речевого развития обучающихся с нарушением слуха. Традиционно выделяются следующие основные направления коррекционной работы, реализуемые учителями-дефектологами (сурдопедагогами): слухоречевое развитие, развитие произносительных навыков, развитие коммуникативной функции, эмоционально-социальное развитие и формирование жизненной компетенции.

Содержание деятельности учителей-дефектологов реализуется в следующих направлениях работы, обеспечивающих комплексный подход к ее организации: диагностическое, коррекционное, аналитическое, консультативно-просветительское и профилактическое, организационно-методическое. Помимо традиционных направлений работы дополнительно выделено аналитическое, которое определяет взаимодействие специалистов в работе, а также позволяет корректировать программы занятий в соответствии с достижениями обучающихся.

Основное направление деятельности учителя-дефектолога – осуществление коррекционно-развивающей работы, способствующей умственному развитию детей с нарушением слуха, испытывающих трудности в обучении, формированию учебных навыков на материале учебных дисциплин. Дефектолог проводит диагностическое обследование детей по разным причинам не усваивающих школьную программу. В процессе специального обследования и динамического наблюдения, дефектолог выявляет:

- обучаемость: восприимчивость школьников к помощи, виды помощи (стимулирующая, направляющая, обучающая), способность переноса на аналогичные задания;
- отношение ученика к оценке учителя;
- сформированность самооценки;

- достижения ребенка в учении (уровень и качество обученности) и способы учебной работы;

- темп работы, работоспособность.

По результатам обследования дефектолог определяет объем и содержание коррекционной работы, необходимой данному ребенку, проводит индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия, отслеживает динамику развития детей и степень усвоения учебного материала.

Следующее важное направление деятельности учителей-дефектологов нашего центра – это оказание через межсетевое взаимодействие методической помощи учителям инклюзивных классов других образовательных учреждений в адаптации содержания образовательных программ возможностям ребенка с нарушением слуха. Работа дефектолога в каждом инклюзивном классе ведется в тесном контакте с учителем. Регулярное обсуждение работы ребенка на уроках и занятиях, трудности, возникающие в процессе обучения и пути их преодоления. На коррекционно-развивающих занятиях с ребенком с трудностями обучения дефектолог решает коррекционные задачи: развивает мышление, тренирует зрительное и слуховое внимание, память, формирует зрительно-пространственное и временное восприятие, развивает навыки анализа и синтеза, расширяет и активизирует словарный запас ребенка. Совместно с учителем дефектолог подбирает формы организации учебной работы в классе, какие методы и приемы обучения наиболее способствуют успешному освоению ребенком с нарушением слуха программного материала. Также совместно с учителем инклюзивного класса дефектолог проводит работу, основной целью которой является соблюдение в классе правильного речевого режима, обогащение и систематизация словарного запаса учащихся в соответствии с учебными предметами, развитие коммуникативных умений; проводит консультативную и просветительскую работу с учителями и родителями обучающихся.

Главными задачами в организации взаимодействия дефектолога и родителей являются:

1. Определение и реализация стратегии эффективного взаимодействия с родителями ребенка с нарушением слуха на основе сотрудничества и разделения ответственности.

2. Определение стратегии и тактик совместной помощи ребенку с нарушением слуха (режим выполнения домашних заданий, единые требования учителя, родителей; формирование у ребенка самостоятельности и ответственности, развитие творческих способностей в системе дополнительного образования и др.).

3. Формирование единых подходов к организации обучения и социализации ребенка с нарушением слуха.

4. Выработка единых требований и подходов к детям с нарушением слуха.

5. Обсуждение и реализация методов и приемов обучения ребенка с нарушением слуха, апробированных «основным» учителем.

6. Организация совместной деятельности по включению детей с нарушением слуха в школьное сообщество, развитию их творческих способностей, расширению контактов со сверстниками. Формирование коммуникативных компетенций, способствующих наиболее полному включению ребенка с нарушением слуха в образовательный процесс.

Исходя из положительного опыта работы учителей-дефектологов (сурдопедагогов) Центра сопровождения инклюзивного образования на базе нашей школы можно сделать вывод о том, что ученики с нарушением слуха после кохлеарной имплантации, а также слабослышащие, имеющие трудности в обучении, включенные в систему инклюзивного и интегрированного образования, способны научиться воспринимать и понимать разговорную речь, программный речевой материал с общеобразовательных уроков, полноценно

развиваться и успешно включиться в социум.

Данный подход предусматривает также реализацию комплекса мер, обеспечивающих эффективное проведение индивидуальных и групповых занятий. Учителя-дефектологи не только проводят коррекционные занятия, но и осуществляют целостное коррекционно-педагогическое (дефектологическое) сопровождение в форме наблюдения обучения и воспитания каждого нуждающегося школьника с нарушением слуха, которое включает динамическое наблюдение за развитием ребенка и усвоением знаний в соответствии с планируемыми результатами образовательной деятельности, консультативную работу с родителями и педагогами.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Инклюзивное образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://news\\_enc.academic.ru/6863/Инклюзивное\\_образование](http://news_enc.academic.ru/6863/Инклюзивное_образование). (дата обращения: 22.10.2022).
2. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол. пед. ун-т; редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
3. Инклюзивное образование / Фадина А.К., Семаго Н.Я., Алехина С.В. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С.132
4. Инклюзивное образование в России. ЮНИСЕФ. – М., 2011.
5. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. – М., 2009.
6. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. Уч. пос. для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2009.
7. Интегрированное и инклюзивное обучение в общеобразовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.-сост. А.А. Наумов, В. Р. Соколова, А. Н. Сегедова. – Волгоград : Учитель, 2012. – 147 с.

УДК 376.356

*И. П. Устьянцева*  
*Научный руководитель – Л. Б. Осипова*

### **УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ КАК ОСНОВА ИХ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены причины сложностей инклюзивного образования слабослышающих детей, одной из которых является выраженное нарушение грамматического строя речи у данной категории детей. Показана необходимость учета особенностей грамматического строя речи слабослышающих детей в тьюторском сопровождении.

*Ключевые слова:* дети с нарушением слуха, грамматический строй речи, тьюторское сопровождение.

*I. P. Ustyantseva*  
*Scientific supervisor – L. B. Osipova*

## TAKING INTO ACCOUNT THE PECULIARITIES OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH OF HARD-OF-HEARING CHILDREN AS THE BASIS OF THEIR TUTOR SUPPORT

*Abstract.* The article discusses the reasons for the difficulties of inclusive education of hearing-impaired children, one of which is a pronounced violation of the grammatical structure of speech in this category of children. The necessity of taking into account the peculiarities of the grammatical structure of speech of hard-of-hearing children in tutor support is shown.

*Keywords:* children with hearing impairments, grammatical structure of speech, tutor support.

В настоящее время все больше внимания направлено на инклюзивное образование и на качество обучения и воспитания детей, находящихся в нём [1, с. 54; 2, с. 31]. Часто в рамках инклюзии оказываются слабослышащие дети. Особенности развития детей, трудности в овладении речью, использования речи в ситуациях коммуникации, сложности понимания и построения грамматических конструкций затрудняют выстраивание эффективного речевого общения, тем самым обуславливая сложности пребывания детей в инклюзии [3, с. 115]. Преодолеть это возможно при надлежащем систематическом и грамотном тьюторском сопровождении слабослышащего ребенка.

Основной задачей тьюторского сопровождения детей с нарушениями слуха является обеспечение доступного, качественного, всестороннего и эффективного воспитания и обучения, а также развития социальных и коммуникативных навыков [4, с. 24; 5, с. 60].

На наш взгляд, необходимым условием в работе тьютора с данной категорией детей является учет особенностей их речевого развития, в частности грамматического строя речи.

А. М. Шахнарович под грамматическим строем речи понимает совокупность знаний и умений, необходимых для создания собственных высказываний и понимания высказывания других людей.

Знание тьютором особенностей речи детей данной категории, пути и средства ее развития, умение использовать в своей деятельности средства альтернативной коммуникации – залог эффективности психолого-педагогического сопровождения слабослышащего ребенка [6, с. 305].

Весьма важным является понимание специфики грамматического строя речи и причин, обуславливающих трудности его формирования у детей со слуховой депривацией.

Рассмотрим эти особенности. Изучая особенности развития речи детей с нарушениями слуха, ученые неоднократно отмечают, что усвоение грамматического строя речи представляет для детей большую трудность. Допускаемые ими ошибки в научной литературе определяются как аграмматизмы [7, с. 156].

Уровень сформированности грамматического строя речи у детей с нарушенным слухом ниже, чем у нормально слышащих детей того же возраста.

В исследованиях Р.М. Боскис отмечен ряд причин, которыми обусловлены особенности развития грамматического строя речи у слабослышащих: 1) ограниченный словарный запас с диффузностью и неточностью их значений; 2) неполное овладение значением морфологических частей слова из-за недостаточного слухового восприятия при ограниченной возможности усваивать грамматические категории на основе подражания речи окружающих [8, с. 94-95].

Ж. И. Шиф пишет, что на разных этапах овладения речью слабослышащими детьми

выявляются различные группы грамматических ошибок, которые обусловлены разными причинами. С одной стороны данные ошибки связаны с особенностями сенсорного опыта слабослышащих, способных овладеть их грамматическим строем языка. С другой стороны ошибки определяются спецификой наглядно-образного мышления слабослышащих.

Из-за искаженного слухового восприятия слов, в частности их окончаний, суффиксов и приставок, ребенку недоступно вычленение грамматических форм слов и усвоение грамматических связей между словами. При этом проявление нарушений варьируется от употребления только однословных предложений до полноценной фразы в неправильном падеже, числе или времени, в употреблении предложных конструкций.

Ограниченность словарного запаса препятствует ребенку с нарушенным слухом оформлять свою речь в необходимых грамматических формах. Вместе с тем это затрудняет и овладение грамматическим значением слова [8, с. 101].

Т. Г. Богданова отмечает, что в сурдопсихологии выделяется три вида ошибок в употреблении предлогов детьми с нарушенным слухом:

1) выпадение предлогов из речи, что обусловлено тем, что дети недослышат данные языковые категории. Это вызвано тем, что такие предлоги как в, с, к употребляются в речи перед словами, начинающихся с согласного звука. В таком случае образуется сложное сочетание ряда согласных звуков, различение которых на слух представляет для слабослышащего ребенка большую трудность;

2) неправильное употребление предлогов, являющееся результатом общего недоразвития речи и ведущего к недостаточному освоению значения этих языковых категорий. Так, например, дети часто употребляют одни предлоги вместо других, при этом не понимая их значений: Мальчик полез в сосну, пошли в домой;

3) употребление лишних предлогов, что обусловлено еще не усвоенным значением этих элементов речи детьми [9, с. 192].

Следует также отметить редкое употребление слабослышащими такой части речи, как определения, которые обычно выражаются именами прилагательными, причастиями, местоимениями, порядковыми числительными и т.д. Все перечисленные части речи представляют для детей большую сложность, чем существительное или глагол. В речи детей с нарушением слуха встречаются более распространенные прилагательные (большой, маленький), но при этом не встречаются более сложные прилагательные (добрый, красивый, злой, веселый) [7, с. 162].

Наиболее распространенным из всех наблюдаемых нарушений грамматического строя речи у детей является неверное употребление окончаний слов.

Как показывают исследования Р. М. Боскис, тьютору необходимо знать, что в процессе обучения сначала слабослышащие учатся отличать друг от друга окончания, присущие разным частям речи, что в свою очередь опирается на различение значений, на противопоставление существительного глаголу, прилагательному.

При этом сложнее достигаются различение склонений и норм пользования падежами, различение форм образования множественного числа, спряжений и норм пользования видами и временами глаголов и т.п. [8, с. 103].

Отклонения от нормального развития грамматической стороны речи, в равной мере как сжатость ее лексики и как искажение произношения, являются проявлением общего недоразвития речи слабослышащего ребенка, возникшего как результат своеобразных причин овладения речью при ее неполном слуховом восприятии.

Таким образом, зная вышеперечисленные особенности грамматического строя речи

слабослышащих детей, тьютор сможет:

- 1) правильно выстраивать процесс общения с детьми;
- 2) обогащать словарь детей на занятиях и в свободной деятельности, помогать разобраться в значении каждого слова;
- 3) правильно подбирать учебный материал для ребенка;
- 4) помогать ребенку в построении грамматически верных высказываний при общении с другими взрослыми или со сверстниками.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Плаксина, Л. И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Москва : ИНФРА–М, 2021. – 192 с. – (Высшее образование: Бакалавриат). – DOI 10.12737/1045009. – Библиогр.: с.54. – Текст: непосредственный.

2. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support / V. S. Tsilitkii, E. A. Stolbova, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: International Scientific Conference dedicated to the 80th anniversary of Turkeyev Hassan Vakhitovich. – Grozny: Kh. I. Ibragimov Complex Research Institute, 2020. – P. 2554-2560. – DOI:10.15405/epsbs.2020.10.05.338

3. Осипова, Л. Б. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина. – Текст: электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Том 8. – № 3(28). – С. 113-117.

4. Вишнякова, Е. А. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ: метод. рекомендации / Е. А. Вишнякова. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. – 66 с. – Библиогр.: с. 24. – Текст: непосредственный.

5. Осипова, Л. Б. Сопровождение тьютором семьи, воспитывающей слепого ребенка раннего возраста, в условиях лекотеки дошкольной образовательной организации / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина. – Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 57–65.

6. Осипова, Л. Б. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина. – Текст: электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Том 7. – № 2(23). – С. 304–308.

7. Шиф, Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Ж. И. Шиф, Акад. пед. наук СССР. – Москва: Просвещение, 1968. – 318 с. – Библиогр.: с. 192. – Текст: непосредственный.

8. Боскис, Р. М. Учителю о детях с нарушением слуха / Р. М. Боскис. – Москва : Просвещение, 1975. – 143 с. – Библиогр.: с.156–162. – Текст: непосредственный.

9. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова. – Москва : Академия, 2002. – 224 с. – Библиогр.: с. 192. – Текст: непосредственный.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема организации взаимодействия с родителями детей, посещающих логопедическую группу. Родители – полноправные участники образовательного процесса и главные воспитатели своего ребенка. От их включенности зависят результаты коррекционной работы. Поэтому важно научить их методам и приемам, упражнениям, которые следует делать со своим ребенком, чтобы получить эффективный результат.

*Ключевые слова:* речевое развитие, родители, взаимодействие, игровые упражнения, лепбук.

*N. M. Fedina*

## FEATURES OF THE ORGANIZATION OF INTERACTION OF THE PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE SPEECH THERAPY GROUP

*Abstract.* The article deals with the problem of organizing interaction with parents of children attending a speech therapy group. Parents are full participants in the educational process and the main educators of their child. The results of corrective work depend on their inclusion. Therefore, it is important to teach them the methods and techniques, exercises that should be done with your child in order to get an effective result.

*Keywords:* speech development, parents, interaction, game exercises, lapbook.

Работа в группе построена по рабочей программе, основанной по общеобразовательной программе «От рождения до школы» под редакцией Николая Евгеньевича Вераксы [2].

Обучение ведется по пяти образовательным областям с соблюдением рекомендаций СанПиН.

Над речевым развитием детей в логопедической группе работают логопед и воспитатели, в том числе на занятиях как общеобразовательных, так и специальных логопедических. Общеобразовательные занятия строятся с учётом очередной темы, намеченной логопедом, и их задачи соотносятся с задачами логопедического занятия.

Помимо общеобразовательных задач решается ряд коррекционных, обусловленных особенностями речевого дефекта. Таким образом, создается благоприятная основа для эффективного развития ребёнка, что в итоге способствует овладению речью.

В работе осуществляется контроль над речью детей на занятиях и во время режимных моментов, педагоги занимаются развитием мелкой моторики, оказывают помощь по автоматизации поставленных звуков, способствуют совершенствованию грамматического строя речи, развитию фонематического восприятия и слоговой структуры.

Отработанные логопедом на фронтальных и индивидуальных занятиях речевые навыки закрепляются нами не только во время занятий, но и во всех режимных моментах.

Методы и приемы обучения выбираются в зависимости от содержания учебного материала, если перед нами стоит задача познакомить детей с новым материалом, то

используем показ с пояснением. Для закрепления знаний и умений применяем практические, игровые, словесные, наглядные методы и приемы.

По ФГОС дошкольного образования основными участниками образовательного процесса являются специалисты ДОУ, дети, их родители или (законные представители). Но для полноценного речевого развития ребёнка основную роль все-таки играет семья. Беда многих родителей в их неосведомленности в вопросах патологии и коррекции речи.

На практике приходится сталкиваться с различными по социальному статусу и требованиям семьями. Зачастую родители не осознают глубину речевого недоразвития ребенка. Наша главная задача убедить их в эффективности активного взаимодействия семьи и ДОУ.

Найти же контакт необходимо со всеми. Возникает потребность привлечения родителей к учебному процессу через различные формы работы.

Первоочередной задачей в совместной работе является анкетирование, которое позволяет узнать способности, потребности и возможности как детей, так и их родителей, а также выявить проблемы, которые волнуют родителей. На основании чего строится вся дальнейшая совместная деятельность педагогов ДОУ и семьи.

Безусловно, существуют уже принятые традиционные формы, такие как родительские собрания, круглые столы, дни открытых дверей, родительские гостиные, консультации и т.д., которые проводятся во всех общеобразовательных группах, и логопедическая группа не стала исключением, о чем свидетельствуют слайды, которые вы видите на экране [3].

На первом же собрании объясняем родителям, что не скорректированные речевые проблемы во время обучения в детском саду несомненно повлекут за собой новые проблемы в обучении такие, как дислексия и дисграфия.

Главным акцентом работы с родителями детей-логопатов все-таки являются индивидуальные формы работы, т.к. они помогают родителям наладить личный контакт, раскрыться, а самое главное заинтересовать родителей нашей работой.

Когда в совместной работе заинтересованы все стороны, то всегда есть результат, а его можно добиться быстрее, только совместными усилиями. Помощь родителей в коррекционной работе обязательна и чрезвычайно ценна. Во-первых, родительское мнение наиболее авторитетно для ребенка, а во-вторых, у родителей есть возможность ежедневно закреплять формируемые навыки в процессе повседневного непосредственного общения.

Наша основная задача научить родителей соотносить индивидуальные особенности своего ребенка с приоритетными методами и приемами развития речи и что особенно важно с ведущим видом деятельности игре.

Остановимся на методах и приемах, которым следует научить родителей.

*Игры на развитие фонематического слуха:*

Берем картинку с заданным звуком, например, «Р» играем с прищепками разного цвета, чтобы суметь определить кто больше назвал слов.

А дома в такие игры «Где спрятался звук», «Назови соседей гласного звука о, а, и», хлопни если услышишь заданный звук.

Ещё бы хотелось донести до родителей о правильности выполнения артикуляционной гимнастики, важно, чтобы все органы артикуляции были активными, играли решающую роль в образовании звуков. От их подвижности зависит чистота и точность произношения как одного звука (фонемы), так и слов в целом.

Следующий момент – это развитие мелкой моторики рук. Например, игры с пальчиками развивают мозг ребёнка, стимулируют развитие речи, творческие способности,



фантазию.

Но детей утомляют комплексы пальчиковых гимнастик, и мы предлагаем родителям в домашних условиях, поиграть в простейшие игры, такие как «Золушка» или «Я помогаю маме» – перебирать рис, горох, гречку (чем мельче крупа, тем лучше развивается мелкая моторика).

А вот в игра «Волшебные палочки» из карандашей выложить геометрические фигуры, а дома можно построить даже целые города).

*Игры на внимание.* В коробочке в группе.

- По дороге из детского сада (в детский сад) можно предложить родителям игру «Я заметил». «Давай проверим, кто из нас самый внимательный. Будем называть предметы, мимо которых мы проходим; а ещё обязательно укажем – какие они. Вот стоит машина – она какого цвета? – Синяя. Здесь сочетается и речевой материал *согласование существительного с прилагательным*.

- *Игровое упражнение на слоговую структуру слов.* Сначала дети прочитывают слоги, затем берут картинку и определяют есть ли такой слог в слове и т.д.

«А в свободную минутку дома». «Перепутаница». «Жили-были слова. Однажды они веселились, играли, танцевали и не заметили, что перепутались. Помоги словам распутаться. Слова: босака (собака), ловосы (волосы), лекосо (колесо), посаги (сапоги) и пр.»

- На *развитие грамматического строя речи* можно провести игру такую, как «Приготовим сок». Из яблок сок ... (яблочный); из груш ... (грушевый); из вишни ... (вишнёвый); из моркови, лимона, апельсина и т.п. Справились?

А теперь наоборот: апельсиновый сок из чего? и т.д.

В группе ведется целенаправленная работа на *обогащение словаря*, а дома можно использовать такие игры, как:

«Давай искать на кухне слова» (какие слова можно вынуть из кухонного шкафа, борща и т.д.), отрабатывать работу с местоимениями

«Упрямые слова». Рассказать ребёнку, что есть на свете «упрямые» слова, которые никогда не изменяются (кофе, платье, какао, пианино, метро, пальто...). «Я надеваю пальто. На вешалке висит пальто. У Маши красивое пальто и т.п. Задавать вопросы ребёнку и следить, чтобы он не изменял слова в предложения-ответах.

Для соблюдения двигательной активности рекомендуем проводить *подвижные игры на речевом материале*.

«Игры с мячом». На примере игры «Съедобное не съедобное».

«Я буду называть предметы и бросать тебе мяч. Ты будешь ловить его тогда, когда в слове услышишь звук «ж». Если в слове нет такого» звука, то мяч ловить не надо. Итак, начинаем: жаба, стул, ёжик, книга...»

Конечно, в домашних условиях мы усложняем работу детей, ребёнок выходит на более высокую ступень речевого развития поскольку родители работают без картинного материала, а ребенок действует на слух по средству воображения и полагаясь на свой опыт.

Вот такая совместная работа воспитателя и семьи по развитию речи даёт полноценное речевое развитие ребёнка.

Особое место в работе с родителями занимает информационное оборудование «Лэпбук» [1]. Лэпбук систематизирует всю ту работу, которая была озвучена выше.

При работе с детьми с ОНР лэпбук выполняет функцию развития речи – ее звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя, связной речи. Сейчас на лепбук выложен материал в игровой форме на отработку определенного звука, в данном случае это

звук «Р».

Игра помогает сделать учебный материал увлекательным, вызывает у детей неподдельный интерес, создает радостное рабочее настроение, ускоряет процесс усвоения занятий, облегчает преодоление трудностей.

Вначале мы знакомим родителей с одним из компонентов, то в дальнейшем родители самостоятельно используют материал лэпбука.

Работа с лэпбуком отвечает основным требованиям к развивающей предметно-пространственной среде (РППС) и тезисам организации партнерской деятельности взрослого с детьми, на которые указывает детский психолог Надежда Александровна Короткова: информативен; вариативен; поли функционален; трансформируем; соответствует педагогической целесообразности; обладает дидактическими свойствами; является средством художественно-эстетического развития ребенка.

Таким образом, выше озвученная информация свидетельствует о том, что предложенная нами модель взаимодействия приводит к положительным результатам, повышает родительскую компетентность и дает возможность не только узнать интересы и потенциал дошкольника, но и развить участников педагогического процесса.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кубарова, А. М. Лэпбук как средство развития познавательных способностей детей дошкольного возраста / А. М. Курбатова, Л. В. Николаева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4-1. – С. 91-94. – URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2071> (дата обращения: 25.12.2022).

2. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – Издание пятое (инновационное), испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.

3. Соколова, Н. В. Проект на тему «Мотивация на сотрудничество. Лэпбук – нетрадиционная форма взаимодействия с родителями» / Н. В. Соколова. – Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 2 (8). – С. 80-85. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/54/2103/> (дата обращения: 20.10.2022).

УДК 376.37

*А. С. Федорова*

*Научный руководитель – А. А. Ковалева*

## **МОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлен теоретический анализ вопроса моторного развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Акцентируется внимание на значении физического развития в становлении личности ребёнка.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, моторное развитие, физическое развитие.

## **MOTOR DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* The article presents a theoretical analysis of the issue of motor development of preschool children with disabilities in inclusive education. Attention is focused on the importance of physical development in the formation of a child's personality.

*Keywords:* inclusive education, children with disabilities, motor development, physical development.

В настоящее время одно из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования является повышение доступности и качества образования для всех категорий граждан, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья. Данное направление можно реализовать при помощи инклюзивного образования. В федеральных нормативно-правовых актах указывается на то, что инклюзивное образование необходимо для обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом их индивидуальных способностей и особых образовательных потребностей [1]. Включение ребёнка с нарушениями психофизического развития в образовательный процесс начинается с дошкольных организаций. Система непрерывного инклюзивного образования позволяет сформировать толерантное отношение к людям с особыми образовательными потребностями. Именно этап дошкольного образования служит основой становления инклюзивного общества. Целью инклюзивного образования является создание условий для гармоничного развития личности и успешной социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Для детей с отклонениями в психофизическом развитии характерны нарушения моторной сферы. В связи с этим в настоящее время возрастает потребность использования методов, направленных на увеличение двигательной активности, развитие психических и моторных функций у детей дошкольного возраста. Освещение данной проблемы нашло отражение в трудах И. М. Сеченова. Он отмечал, что все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению – мышечному движению. С точки зрения физиологии, движения делятся на произвольные и произвольные. Произвольные движения – автоматические движения, которые осуществляются бессознательно. Произвольные движения управляются волевым усилием при ведущем участии коры головного мозга [2]. В работах И. М. Сеченова все движения, выполняемые человеком, рассматриваются как произвольные, которые управляются сознанием и совершаются всегда под контролем зрения, осязания и мышечного чувства [3].

Многочисленные исследования, среди которых следует отметить работы Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, А. Валлон, М. М. Кольцовой, позволили подтвердить первостепенность значения движений в становлении психических функций ребёнка.

Н. А. Бернштейн даёт следующее определение понятию моторика – двигательная активность организма или отдельных органов. Под моторикой автор понимает последовательность движений, которые в своей совокупности нужны для выполнения какой-либо определённой задачи [4]. С точки зрения Т. А. Власовой и М. С. Певзнер, моторика – это совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий,

свойственных человеку.

Моторику подразделяют на общую, мелкую и артикуляционную. Рассмотрим определение общей моторики – это двигательная деятельность, которая осуществляется за счет работы крупных мышц тела. Общая моторика – основа, на которую накладываются сложные и тонкие движения мелкой моторики.

Н. А. Бернштейном разработана теория уровневой организации движений, в которой двигательный акт рассматривается как сложная функциональная система. Автор этой теории определил этапы выполнения произвольного движения:

- на первом этапе осуществляется восприятие и оценка ситуации индивидом, который включен в нее;

- на втором этапе индивид выявляет двигательную задачу и определяет, во что ему нужно превратить ситуацию. Так создается образ того, что должно быть. Уяснение образа будущего движения – основание для программирования решения задачи. По ходу выполнения движения центральная нервная система осуществляет ряд непрерывных коррекций с тем, чтобы выявленная двигательная задача и модель будущего движения совпали;

- на третьем этапе происходит программирование решения задачи, намечается цель и содержание движения, а также средства, с помощью которых решится двигательная задача;

- четвертый этап – фактическое выполнение движения. Это происходит, если человек овладел координацией движений, так как центральным звеном движения является координация, которая обеспечивает точность, соразмерность и плавность выполнения движения [4]. Нарушение компонента координации приводит к нарушению движения. На основе опыта постепенно развивается координация движений.

Известно, что около трети всей площади двигательной проекции головного мозга – это проекция кисти руки. Значит, развитию познавательной функции восприятия поступающей информации способствует развитие мелкой моторики рук.

Благодаря физическим качествам возможна физическая активность человека. Физические качества определяются как врождённые анатомо-физиологические качества, которые развиваются в процессе физического воспитания с помощью физических упражнений. К физическим качествам относятся сила, ловкость, быстрота, выносливость, гибкость. Чем больше развиты физические качества, тем выше работоспособность человека.

Дошкольный возраст является сенситивным периодом развития моторной сферы. В последующем двигательное развитие детей станет основой для когнитивного, социального и эмоционального развития. При периодических физических занятиях образуется большое количество нейронных связей, координирующих работу полушарий головного мозга, что, в свою очередь, способствует развитию высших психических функций. Активизируются обменные процессы, и создаются благоприятные условия для питания всех тканей организма ребёнка при тренировке крупных групп мышц. Физические упражнения оказывают положительное влияние на настроение и эмоции ребенка, уравнивают его нервно-психическое состояние. У детей быстро создаются новые условнорефлекторные связи, что связано с пластичностью мозга.

У детей с особыми образовательными потребностями позже возрастной нормы формируются двигательные навыки, наблюдается общая моторная неловкость, слабая переключаемость, их движения недостаточно скоординированы. Исследования показывают, что у детей с ограниченными возможностями здоровья отмечаются рассогласованность действий рук, синкинезии, гиперкинезы, трудности в удержании позы.

Своевременное начало реализации занятий по физическому развитию является важной частью процесса образования. Степень дошкольного образования является значимым этапом в формировании личности ребёнка. Наша цель – содействовать гармоничному физическому развитию ребенка и адаптировать его в социуме. Отсюда появляется потребность в расширении представлений о социальной адаптации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, об организации инклюзивного образования и о подходах к моторному развитию детей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шумилова, Е. А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве / Е. А. Шумилова, А. А. Ковалева // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – 2015. – № 10. – С. 98–103.
2. Веренич, С. В. Нервная система в норме и патологии: учебно-методическое пособие. – Мн.: БГПУ, 2005. – 76 с.
3. Сеченов, И. М. Элементы мысли : Питер, 2001. – 402, [2] с. : ил.; 21 см. – (Психология-классика).
4. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 496 с.

УДК 371.927

*В. А. Филимонова*

### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

*Аннотация.* В статье изложены теоретические аспекты и обобщен собственный практический опыт по изучению основных особенностей внимания детей с нарушением интеллекта через характеристику его свойств. Внимание трактуется как особый психический процесс, определяющий качество развития всех познавательных функций, поэтому констатируется необходимость организации специально организованной коррекционной работы, направленной на развитие внимания в целом и всех его свойств младших школьников с нарушением интеллекта.

*Ключевые слова:* развитие, нарушение интеллекта, внимание, свойства внимания, младший школьный возраст.

*V. A. Filimonova*

### FEATURES OF ATTENTION DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH IMPAIRED INTELLIGENCE

*Abstract.* The article sets out theoretical aspects and summarizes its own practical experience in studying the main features of attention of children with impaired intelligence through the characterization of its properties. Attention is interpreted as a special mental process that determines

the quality of development of all cognitive functions, therefore, it is noted the need to organize specially organized correctional work aimed at developing attention in general and all its properties of younger students with impaired intelligence.

*Keywords:* development, impaired intelligence, attention, attention properties, junior school age.

В связи с внедрением в образовательные учреждения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) объём информации, необходимый для усвоения в период обучения, стал несомненно больше, а сама информация сложнее. Усвоение предлагаемого образовательными программами объёма информации невозможно без необходимого уровня развития их психических процессов, главным образом, внимания. Исходя из совокупности вышеупомянутых факторов, появляется необходимость изучения внимания детей, его свойств и особенностей для наиболее эффективного усвоения и закрепления знаний.

Эта проблема ещё больше актуализируется, если речь идёт о детях с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), среди которых обучающиеся с нарушением интеллекта представляют собой особую группу, для которой главной целью обучения является не только усвоение школьной программы, но и их успешная социализация в дальнейшем [8], основанная на максимально возможной коррекции недостаточности познавательных процессов [1].

Дети данной категории в отличие от нормативно развивающихся сверстников, имеют недостатки развития всех психических процессов, в том числе и внимания, именно поэтому они нуждаются в специальной коррекционной помощи. Следовательно, возникает острая необходимость теоретического и практического изучения внимания обучающихся с нарушением интеллекта [9].

Понятие «нарушение интеллекта» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы — органической, а также включает в себя стойкие нарушения интеллекта, обусловленные разными клиническими формами интеллектуального недоразвития – как резидуальными, так и прогрессивными. В то же время у большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости нервной системы, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств [7].

Выраженным проявлением нарушения интеллекта является очень низкий уровень активности во всех сферах психической деятельности и во всех её видах. Это наблюдается в восприятии, в мыслительной и конструктивной деятельности и, конечно же, в развитии внимания [1]. Внимание неустойчиво, повышена отвлекаемость, недостаточна концентрация на объекте.

Существует большое количество причин трудностей усвоения образовательной программы младшими школьниками с нарушением интеллекта, однако, по мнению Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, К. В. Демьянова и Л. И. Перелесни, первое место занимает такая проблема как нарушение целенаправленного внимания. Это отрицательно влияет на формирование всех познавательных процессов, а также снижает эффективность овладения знаниями, умениями и навыками [6].

Исследователи выделяют следующие особенности внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Это недостаточная концентрация на существенных признаках; ослабленное внимание к вербальной информации, даже во время увлекательного, интересного, эмоционального рассказа такие дети теряют нить

повествования, могут начать зевать, отвлекаться на посторонние дела, особенно ярко это проявляется при наличии отвлекающих факторов, (например, таких как стук в дверь, посторонний человек, упавший предмет); также отмечают неустойчивость внимания, снижение концентрации, объёма и распределения внимание, неспособность к достаточной фиксации внимания [9]. Помимо этого, дети испытывают трудности в переключении внимания с одного вида деятельности на другой, легко и часто отвлекаются на окружающие звуки, зрительные стимулы, детали собственной одежды и т.п., также присутствует инертность внимания, дети рассеянны. Эти своеобразия внимания обуславливают следующие трудности обучения: сложности в освоении чтения и письма [3], невозможность самостоятельно организовать собственную познавательную деятельность, а, значить особенности организации отдельных этапов урока [4], специфика использования современных образовательных технологий [5] и всего образовательного процесса в целом [6].

В свою очередь В. И. Лубовский указывает на то, что невнимательность у детей вызвана спецификой функционирования поврежденной нервной системы [7] и проявляется в неумении сосредоточиться на деталях; неспособности удерживать внимание и вслушиваться в обращенную к ним речь; беспомощности в доведении задания до конца; отрицательном и равнодушном отношении к заданиям, которые требуют напряжения; забывчивости; потери предметов, необходимых для выполнения заданий [9].

Еще Л. С. Выготский указывает на своеобразие снижения устойчивости внимания у детей в ходе занятия. Причем неустойчивость внимания проявляется у разных детей по-разному, так у одной группы детей напряжение внимания и высокая работоспособность наблюдаются в начале выполнения задания, а к концу выполнения задания эти показатели снижаются; у второй группы пик концентрации внимания наступает только через некоторое время после начала выполнения задания, а у третьей и вовсе наблюдают колебания этих показателей на протяжении всего времени выполнения задания [1]. Такая отрицательная неоднородность проявления одних и тех же характеристик внимания, безусловно затрудняет деятельность педагога на уроке [2; 4] и создает трудности формирования других познавательных процессов [1; 6].

Таким образом, современная олигофренопсихология располагает достаточно хорошим уровнем изучения особенностей внимания младших школьников с нарушением интеллекта. Эти особенности составляют основу организации коррекционной работы, направленной на развитие отдельных свойств внимания и внимания в целом, а, значит, и на развитие всей познавательной сферы обучающихся коррекционной школы.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Выготский, Л. С. Развитие высших форм внимания / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный // Избр. психол. произв. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1975. – 205 с.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В. В. Воронковой – Текст : непосредственный. – М. : Школа-Пресс, 1994.
3. Дружинина, Л. А. Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова, В. С. Цилицкий – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 227–230.
4. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева,

Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.) – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

5. Лапшина, Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: Мат.-лы Всероссийск. научно-практич. конф., посвященной 90-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой (08 ноября 2019 г.). / Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. – С. 93-97.

6. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: Мат.-лы II Междунар. научно-практич. конф. (08-11 октября 2008 г.). Т.2 / под. ред. Д. З. Шибковой. — Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2008. – С. 183-186.

7. Лапшина, Л. М. Психофизиологические корреляты опознания релевантных стимулов младшими школьниками, имеющими диагноз F<sub>70</sub> (анализ волны P<sub>3</sub> в лобных отведениях) / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 9. – С. 341-349.

8. Лапшина, Л. М. Работа вспомогательной школы по социализации детей с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования: Мат.-лы научно-практич. конф. (28 января 2003 г.) / Редакторы В.В. Латышин, Н.Н. Малофеев, В.В. Садырин. — Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2003. – С. 214-221.

9. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Ерёмкина. – Текст : непосредственный – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.

**УДК 376.1**

*А. А. Хамитова*

## **ТЮТОРСТВО КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Аннотация.* в данной статье говорится о технологии тьюторского сопровождения о важной роли тьютора при реализации инклюзивного образования. Раскрываются понятия «тьюторство» и «тьюторское сопровождение». Тьюторство как новая педагогическая деятельность становится в условиях инклюзивной школы важным ресурсом для создания эффективной, ориентированной на ребенка системы сопровождения.

*Ключевые слова:* тьютор, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями (ООП).



## TUTORING AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY IN AN INCLUSIVE SPACE

*Abstract.* This article discusses the tutor support technology and the inclusive education implementation. The concepts of «tutoring» and «tutor support» are revealed. Tutoring as a new pedagogical activity becomes an important resource for creating an effective, child-oriented support system in an inclusive school.

*Keywords:* tutor, inclusive education, children with special educational needs (SEN).

Создание равноправных отношений в инклюзивном обществе возможно лишь при наличии безбарьерной среды, при переходе от интеграции к собственно инклюзии во всех сферах жизнедеятельности общества. Одной из таких сфер является образование.

Современное образование все больше стремится к индивидуализации. Поэтому, тьюторство имеет широкие перспективы в образовательном пространстве [3; 5].

Тьюторство как новая педагогическая деятельность становится в условиях инклюзивной школы важным ресурсом для создания эффективной, ориентированной на ребенка системы сопровождения. Тьюторство может способствовать развитию не только более индивидуализированного обучения, но и воспитания, где тьютор содействует максимальному раскрытию личности обучаемого, формированию его мотивов и ценностей. Педагогическая деятельность тьютора в условиях реализации инклюзивной практики заключается в индивидуальной работе с детьми с ООП в ходе образовательного процесса и процесса социализации; способствует самоопределению и самореализации обучающихся в их дальнейшей профессиональной и общественной жизни, формированию у них эмоционально-ценностного отношения к действительности. Тьютор (в переводе с английского tutor) означает педагог-наставник, способный обеспечить социально-педагогическое сопровождение учащихся при выборе и прохождении ими индивидуальных образовательных траекторий.

Современный мир требует от школы такого обучения, при котором ребенок мог бы быстро реагировать на внешние изменения, быстро адаптироваться. Тьютор помогает ученику ориентироваться в современном образовательном пространстве.

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. Задача тьютора – построение образовательного пространства как пространства проявления познавательных инициатив и интересов учащихся. Это относится к любой из ступеней общего образования, хотя понятно, что средства тьюторской деятельности должны меняться в соответствии с возрастными особенностями учащихся [1; 4].

Задача тьютора в рамках реализации принципа открытого образования – расширение образовательного пространства каждого учащегося, предоставление учащемуся как можно большего разнообразия вариантов движения для самоопределения.

Тьюторство – практика, ориентированная на построение и реализацию персональной образовательной стратегии, учитывающей: личный потенциал человека, образовательную и социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности. Тьютор определяется как «лицо, сопровождающее процесс освоения деятельности».

Цель сопровождения состоит в том, чтобы ребенок добился как можно большего при

тех способностях и возможностях, которыми он обладает, несмотря на имеющиеся проблемы и дефициты.

Задачи деятельности тьютора:

- организует персональное сопровождение в образовательном пространстве;
- организует процесс индивидуальной работы с подопечным по формированию и развитию их познавательных интересов;
- совместно распределяет и оценивает имеющиеся у подопечного ресурсы всех видов для реализации поставленных целей;
- формирует личность подопечного (помогает ему разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее;
- оказывает помощь в осознанном выборе стратегии образования, преодолении проблем и трудностей процесса самообразования;
- создает условия для реальной индивидуализации процесса обучения (составление индивидуальных учебных планов и планирование индивидуальных образовательно-профессиональных траекторий);
- организует взаимодействия подопечного с учителями и другими педагогическими работниками для коррекции индивидуального учебного плана, содействует генерированию его творческого потенциала и участию в проектной и научно-исследовательской деятельности с учетом интересов;
- организует взаимодействие с родителями (лицами, их заменяющими) по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов;
- организует индивидуальные и групповые консультации для подопечных, родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам устранения учебных трудностей, коррекции индивидуальных потребностей, развития и реализации способностей и возможностей;
- поддерживает познавательный интерес подопечного, анализируя перспективы развития и возможности расширения его диапазона;
- способствует наиболее полной реализации творческого потенциала и познавательной активности подопечного [1; 2].

Основными формами тьюторского сопровождения исторически являются различного вида индивидуальные и групповые тьюторские консультации. Тьюторское сопровождение (при реализации его в любой организационной форме) всегда носит индивидуальный адресный характер, поэтому при его осуществлении и выборе соответствующей формы, адекватной взаимодействию с конкретным учеником, должны обязательно соблюдаться гибкость и вариативность. Рассмотрим кратко содержание некоторых основных форм тьюторского сопровождения, применяемых сегодня в практике тьюторской деятельности по отношению к школьникам. В таблице 1 представлены основные формы тьюторского сопровождения их характеристики.

Таблица 1 – Основные формы тьюторского сопровождения

Форма тьюторского сопровождения	Характеристика
Индивидуальная тьюторская консультация (беседа)	Форма тьюторского сопровождения, связанная с личным развитием и образованием подопечного. Тьюторские консультации организуют процесс сопровождения более целенаправленным, эффективно, повышают активность каждого тьюторанта (т. е. обучающийся).

Окончание таблицы 1

	Тьютор учитывает именно способности, особенности ребенка, его характера, навыков общения, что приводит в дальнейшем к разработке индивидуальной образовательной программы. Тьюторская беседа должна иметь не только образовательный признак, но и эмоциональный эффект, что проводить более глубокому пониманию и сотрудничеству
Групповая тьюторская консультация	В рамках таких групповых занятий (так же, как и на индивидуальных тьюторских консультациях) тьютор одновременно осуществляет несколько видов работы: мотивационную, коммуникативную, рефлексивную

В контексте инклюзивного образования технология обучения сохраняет свои основы, но приобретает новые особенности. При этом тьютор выступает в роли специалиста, который организует условия для успешной интеграции и адаптации ребенка с ООП в социально-образовательную среду. Тесное и эффективное общение с педагогами-предметниками, педагогическим коллективом, специалистами, медицинскими работниками, родителями, способствует социальной адаптации ребенка [8].

По принципам, на которых основана технология обучения, необходимо определить роль, функции, задачи, этапы работы тьютора и так далее. Важнейшая задача тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании – помочь детям с ООП в успешной социализации и интеграции в общество. Следовательно, объектом обучения является жизненный путь «особенного» ребенка, который требует от тьютора огромной ответственности [8].

Для успешного развития ребенка, его интеграции и адаптации тьютор должен не только сопровождать ребенка с ограниченными возможностями и составлять индивидуальную образовательную программу, но и помогать его ближайшему окружению с учетом потребностей значимых взрослых для ребёнка.

Все участники этого процесса, должны следовать определенной логике поддержки друг друга, т. е. вносить свой вклад на каждом этапе программы ребенка; выполнять ряд обязательных функций для решения многих проблем; использовать новаторских, но дружественные к ребенку форм работы.

Чтобы повысить инклюзивного образования и восполнить информационный пробел в области технологий обучения детей с ограниченными возможностями, мы разработали модель тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями в образовании (рисунок 1).

Предлагаемая нами модель гибкая и плавающая. На разных этапах развития ребенка могут меняться функции, формы работы, опоры участников. Эту модель можно адаптировать и использовать в школьных условиях. При этом следует учитывать, что разработка моделей тьюторского сопровождения ребенка с ограниченными возможностями должна быть направлена на обеспечение его личностного развития в зависимости от его личного, возраста, интересов и потребностей.

В современной образовательной деятельности необходимы все формы тьюторского сопровождения и поддержки. Самое главное, наставник – это человек, который этого хочет, человек, который может свободно посвятить себя обучению других. Потому что для повышения уровня знаний тьюторов требуется много времени, усилий и ресурсов.

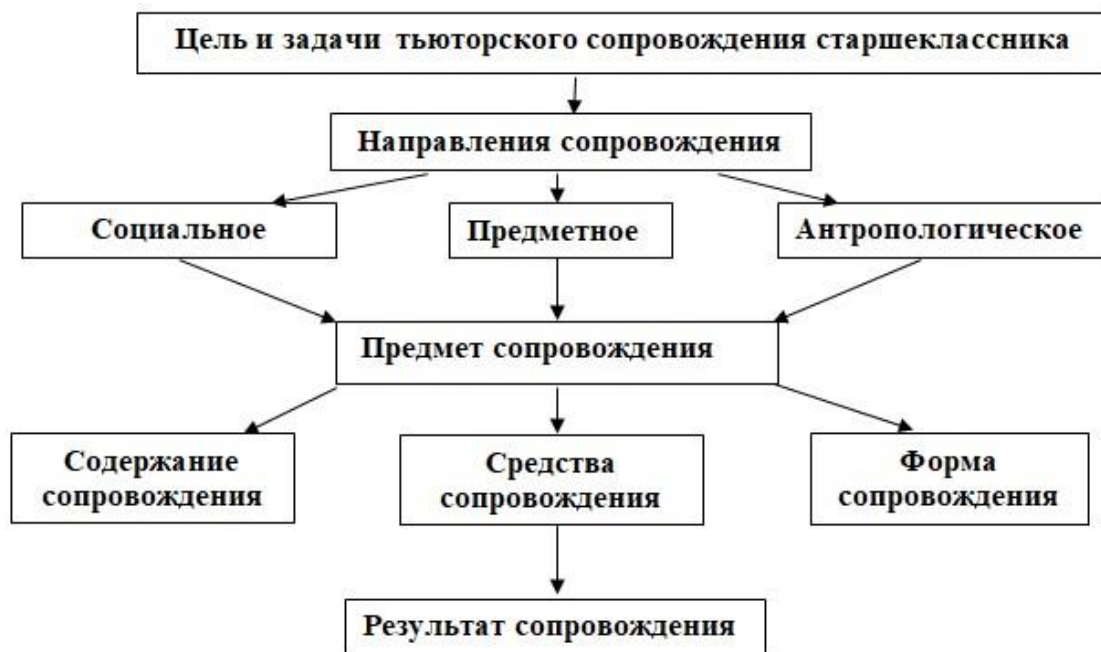


Рисунок 1 – Модель тьюторского сопровождения

Профессиональное самоопределение педагогов предметников в этом направлении играют большую роль в общей работе тьютора и особенно при создании общей образовательной программы совместного тьюторского сопровождения. Тьюторам необходимо соблюдать следующие принципы коммуникации с педагогами – предметниками.

1. Открытость

Согласованный с учителем выход за рамки стандартной программы и использование всех культурно-социальных ресурсов, включая музеи, дома науки и творчества и т.п.

2. Вариативность

Использование всех имеющихся ресурсов школы (кружки, секции, библиотека, дополнительные занятия) и создание новых: «Комната тишины» для детей с РАС, «Комната с батутом» для гиперактивных школьников.

3. Непрерывность

Дети с ООП требуют постоянного последовательного сопровождения в школе на всех возрастных этапах, но с изменением содержания работы.

4. Индивидуальный подход

Выбор наиболее удобных форм, темпов и способов обучения. Единая система коммуникации тьютора и учителя с учеником в зависимости от его ведущей системы восприятия: визуальной, аудиальной, кинестетической. Например, ребенок с проблемой мелкой моторики пишет на доске пример не мелом, а губкой и решает до того, как вода высохнет.

Совместное с педагогами – предметниками принятие и следование индивидуальной программой и понимание приоритетов ребенка в обучении – важный момент в целом и системном тьюторском сопровождении [1].

Если педагоги-предметники психологически не готовы принять на себя данную функцию тьютора, то важно исключительно строить программы обучения через тьютора. Но стоит педагогу при совместной работе осознать, что тьютор – это дополнительный профессиональный ресурс и партнер, как начинается процесс взаимодействия, ставятся общие

образовательные цели и задачи с учетом характера ребенка и его поведенческих реакций. Так же совместно с тьютором намечаются пути преодоления трудностей.

Деятельность тьютора заключается в распределении функциональных ролей в отношении между субъектами участия в общей тьюторском сопровождении и инклюзивной практике [3].

Таким образом, тьютор как специалист наделен целым рядом функциональных обязанностей как своих, так и коллективных. Эффективно сотрудничество с педагогами - предметниками формирует у ребенка понимание о главной роли учителя в обучении, тьютор становится связующим звеном между учеником и школой.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Беккер, О.В. Модель тьюторского сопровождения детей с ОВЗ на базе основной школы. – Режим доступа: [www.nsportal.ru](http://www.nsportal.ru).
2. Дельцова, И.А. Сопровождение инклюзивного обучения в коучинговом формате. – Режим доступа: [www.coachingineducation.ro](http://www.coachingineducation.ro) (дата обращения 10.10.2022).
3. Карпова, С. В., Любченко О. А. Моделирование процесса социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник Тамбовского университета. – 2017. – №4. – С. 22-28.
4. Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном процессе. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2018. – 97 с.
5. Солодова, Е. А. Особенности тьюторского сопровождения обучающихся в образовательной среде учебного заведения [Текст] / Солодова Е. А., Ефимов П. П., Ефимова И. О. // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 264 – 267.

УДК 371.92

*А. А. Харина*

*Научный руководитель – М. В. Овчинников*

## ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Аннотация.* В статье представлена авторская точка зрения на проблему социальной адаптации детей с расстройством аутистического спектра (далее – РАС). Комплекс психолого-педагогической помощи в адаптации детей с РАС должен быть нацелен на наиболее раннюю социализацию ребенка. В статье сделан акцент на значимость формирования средств взаимодействия с окружающим миром и обеспечения прогресса бытовой адаптации.

*Ключевые слова:* аутизм, ребенок, семья, социализация, адаптация, расстройство аутистического спектра.

*А. А. Kharina*

*Scientific director – M. V. Ovchinnikov*

## PROBLEMS OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

*Abstract.* The article presents the author's point of view on the problem of social adaptation of children with autism spectrum disorder (hereinafter – ASD). The complex of psychological and pedagogical assistance in the adaptation of children with ASD should be aimed at the earliest socialization of the child. The article focuses on the importance of the formation of means of interaction with the outside world and ensuring the progress of household adaptation.

*Keywords:* autism, child, family, socialization, adaptation, autism spectrum disorder.

Дети с расстройством аутистического спектра являются одними из самых тяжело адаптируемых групп детей с ограниченными возможностями здоровья. Специалистам, работающими с такими детьми, нужно четко представлять возможности ребенка, особенности его психологического и физического поведения, а также биологические признаки развития отклонения [1].

Главная проблема социальной адаптации заключается в том, что ребенок с РАС не может технически социализироваться, поскольку нарушения проявляются на уровне самой связи с окружающим миром. В такой ситуации не помогут приобретаться профессиональные и другие навыки [8].

Важной особенностью является то, что семья, воспитывающая ребенка с РАС, весьма ограничена в своих действиях. Таких детей практически невозможно отдать в садик, с ними сложно выйти в общественные места, поскольку очень трудно предугадать их поведение. Все это оказывает колоссальное влияние на психику ребенка, а также, по факту, изолирует его от внешнего мира [6; 7].

В целом, можно выделить несколько основных трудностей социальной адаптации детей с РАС [7]:

- сложности со взаимодействием с другими людьми;
- малая эмоциональная активность;
- отклонения в психической и интеллектуальной сферах (нарушение речи, памяти, восприятия и т.д.).

Ребенок не может адекватно воспринимать окружающую среду, а значит, нахождение в ней вызывает дискомфорт. Это усугубляется тем, что дети с РАС зачастую имеют гиперчувствительность к свету или громкому шуму [1].

Особое место занимают проблемы с речью: непосредственные и отставленные во времени эхололии, неологизмы, вычурное, например, скандированное, произношение, необычная протяжная интонация, рифмование, применение в отношении самих себя местоимений и глаголов во 2-м и 3-м лице [2].

Как уже было сказано, поведение детей с РАС трудно предугадать. Очень часто, они могут совершать однообразные действия в течении долгого времени, превращая это в своеобразную игру. Нередко проявляется и чрезмерный интерес к некоторым повседневным вещам, которое переходит в одержимость. Ребенок не дает трогать этот предмет, передвигает его с места на места или совершает с ним зацикленные действия [4].

Для детей с РАС характерно равнодушное отношение к родственникам. Иногда они не видят отличие между живыми и неодушевленными предметами. Особое место занимает отношения с матерью. Ребенок может не замечать её или даже относиться негативно к её присутствию. Случается и обратная ситуация, когда ребенок не может вынести разлуку с

матерью. Вообще, принято считать, что дети с РАС стремятся к одиночеству, поскольку только тогда чувствуют себя более или менее комфортно.

Подводя итог, можно сказать, что создание социальной адаптации детей с РАС протекает в очень сложной форме. Это обусловлено совокупностью проблем, которые должны быть решены специалистами. Очень многое становится на пути взаимодействия таких детей с окружающей средой и общения с другими людьми. Стоит учитывать и некоторые психологические особенности ребенка: социофобия, негативизм, агрессивное непредсказуемое поведение. Часто это является своего рода защитным механизмом ребенка. Даже самые элементарные повседневные навыки могут развиваться достаточно поздно. Но даже они не всегда могут применяться в других, отличных от комфортной среды, ситуациях, а порой ребенок может даже их лишиться [3].

В АНО «Звездный дождь» проводится комплекс социально-педагогических работ для поддержания и развития детей с РАС, главная цель которого, это преодоление аффективной патологии, а также процесс социализации [5].

Первый этап работ, то создание зоны комфорта для обучающегося. Сюда входит обстановка школьного класса, в котором ребенок может все обследовать и изучить. Это положительно сказывается на его психологическом состоянии. Комната также должна быть хорошо звукоизолирована, чтобы ничего не отвлекало от процесса обучения. Педагог также должен говорить не громким голосом и не носить одежду в особенно ярких тонах. Если обучающийся по каким-то физическим или психологическим причинам не хочет выполнять поставленную задачу, то на продолжении работы настаивать не следует. В общем, создание комфортной обстановки – это залог продуктивного обучения [9].

Второй этап заключается в постоянном сопровождении обучающегося со стороны взрослого. Цель педагога в данном случае заключается в поддержке и ободрении, поскольку это позволяет выйти на новый уровень во взаимоотношении с миром: ребенок будет чувствовать себя уверенней и с большой охотой начнет постигать новые знания. Очень важно чувствовать настроение обучающегося и стараться предугадать его дальнейшие действия для того, чтобы затем направить его активность в нужную сторону. Ребенок с аутизмом имеет достаточно скудный эмоциональный и интеллектуальный опыт, и поэтому стоит уделить этому особое внимание, поскольку дальнейший процесс социализации невозможен без определенных навыков и умений [11].

Следующая стадия состоит из предоставления обучающемуся определенных стимулов к работе. К примеру, если ребенок любит рвать и мять бумагу, то стоит включить в программу занятия с аппликациями. Это позволит привить интерес к обучению, а также положительно повлияет на моторику рук и творческое восприятие. Главное заключается в том, чтобы создать эффективный процесс, который останется в памяти у обучающегося и пригодится ему в дальнейшем. Если у него что-то не получается, то и не нужно уделять этому много времени, поскольку эффективность такого обучения существенно снижается. Нужно быть готовым к тому, что реакция на одно и то же занятие, ситуацию у разных детей с РАС может быть разной: на что один отреагировал вполне нормально, у другого может вызвать резко отрицательную реакцию. Кроме этого, один и тот же ребенок может вести себя не одинаково в похожих ситуациях. Тут нужно не бояться экспериментировать. В случае, если обучающийся принял предложенное, следует развивать ситуацию, если же возникла реакция отторжения, нужно остановить урок. Безусловно, это потребует от педагога или психолога гибкости, позволяющей действовать в зависимости от развития событий [2].

Все в совокупности позволяет добиться положительной динамики в преодолении особенностей развития. Стоит заметить, что педагог должен иметь большой запас терпения и быть настроен на долгую кропотливую работу, поскольку какие-то заметные результаты будут не скоро [11].

С возрастом, проблемы социальной адаптации становятся только острее. А значит, что комплекс психологическо-педагогической помощи в адаптации детей с РАС должен быть нацелен на наиболее раннюю социализацию ребенка. При этом стоит сформировать средства взаимодействия с окружающим миром и обеспечить прогресс бытовой адаптации, что позволит ребенку включиться в повседневную жизнь наравне со сверстниками.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. Книга для педагогов-дефектологов. – Пер. с англ. О.В. Деряевой / К. Гилберт, Т. Питерс / под науч. ред. Л. М. Шипицыной; Д. Н. Исаева. – Текст : непосредственный – М. : Владос, 2005. – 144 с. – (Коррекционная педагогика).

2. Колотилова, У. В. Педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья на второй ступени получения образования в условиях интегрированного обучения / У. В. Колотилова – Текст : непосредственный // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: в 2-х ч. / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. – Ч. 1. – С. 339-343.

3. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.). – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

4. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: Мат.-лы II Междунар. научно-практич. конф. (08-11 октября 2008 г.). Т.2 / под ред. Д. З. Шибковой. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2008. – С. 183-186.

5. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

6. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Текст : непосредственный – М. : Теревинф, 2005.

7. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки / Л. Г. Нуриева – Текст : непосредственный – М. : Теревинф, 2016. – 106 с.



8. Питерс, К. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию – Текст : непосредственный / К. Питерс. – М.: Владос, 2002. – 241 с.
9. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, 2021. – С. 36-40.
10. Ушакова, О. С. Развитие речи и творчества дошкольников. Игры, упражнения, конспекты занятий / О. С. Ушакова, Н. В. Гавриш. – Текст : непосредственный – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 176 с.
11. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. – Текст : непосредственный. – М. : Теревинф, 2016. – 128 с.

УДК 378

*Е. М. Харланова*

### **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье раскрывается роль социальной активности как фактора и результата развития ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. На основе конструктивного подхода раскрывается путь обеспечения развития социальной активности детей с ОВЗ в процессе конструктивного взаимодействия и инструменты этого обеспечения.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, социальная активность, конструктивный подход, конструктивное взаимодействие, дети с особыми возможностями здоровья

*Е. М. Kharlanova*

### **DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF CHILDREN WITH HIA IN INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* The article reveals the role of social activity as a factor and result of the development of a child with disabilities in the context of inclusive education. On the basis of a constructive approach, a way is revealed to ensure the development of social activity of children with disabilities in the process of constructive interaction and tools for this provision.

*Keywords:* inclusive education, social engagement, constructive approach, constructive interaction, children with special health opportunities

В современном мире одним из трендов развития образования выступает инклюзия. Инклюзия в широком смысле распространяется на все сферы жизни человека и означает доступность каждого человека к развитию и реализации своего потенциала. Социальная инклюзия предполагает, что каждый человек включен в социальное взаимодействие, преобразование себя и окружающей среды и степень этого участия граждан в разных сферах жизнедеятельности общества увеличивается. Инклюзивное образование, согласно

законодательству («Закон об образовании в РФ») рассматривается как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (п. 27 ст. 2). Анализируя изменение стратегий инклюзии М. Щекотихина современный этап называет «этап действия», на котором реализуется идея «присвоения «инвалидизированной» идентичности, отчужденной в процессе перехода к концепции разнообразия» [1, с. 26] в формате активизма. Активизм рассматривается не только с позиции защиты прав инвалидов, но и как «разработка позитивных решений, концепций и проектов, работающих с проблемами недоступности и социального неравенства, а также трансляция нового языка инклюзии вовне» [1, с. 26].

В условиях реализации приоритета инклюзивного образования имеется противоречие между декларацией ценностно-целевого ориентира на активность детей с особыми возможностями здоровья (далее ОВЗ) и недостаточным вниманием к методологическому и методическому обеспечению в его реализации.

В процессе образования осуществляется обучение, воспитание и развитие обучающихся. Одним из важных факторов, условий и результатов образования выступает активность обучающегося. Именно активность как внутренний фактор детерминации развития, обеспечивает раскрытие уникального потенциала каждого человека. Активность можно сравнить с энергией. Ее источник стремление к самореализации во взаимодействии с миром. Социальная активность – самодетерминированное взаимодействие по преобразованию себя и окружающей среды в согласовании интересов личности и общества. Социальная активность при ее гармоничном развитии обеспечивает становление социальной субъектности ее носителя. В то же время возможны и деформации в освоении и развитии социальной активности (псевдоактивность, деструктивная активность, потенциальная активность), что приводит и к деформациям в развитии личности. Остро это проявляется в развитии социальной активности детей с особыми возможностями здоровья.

Дети с особыми возможностями здоровья для обеспечения своей жизнедеятельности нуждаются в заботе, помощи окружающих. Границы этой помощи важно обеспечить на оптимальном уровне для развития активности самого ребенка. Имеются разные риски, например: *присвоить часть субъектности ребенка* (во имя интересов ребенка и от его лица принимать решения, которые может и должен принимать сам ребенок, расширяя таким образом круг аспектов находящихся в компетенции взрослого); *декларировать выбор, но не обеспечивать возможности его реализации* (обеспечение возможностей выбора включает не только доступность внешних ресурсов, но и подготовку ребенка к осознанию возможностей и освоению внутренних ресурсов для воплощения их в действительность).

Все, что ребенок с ОВЗ может делать сам, он имеет право и обязан делать сам, взаимодействуя с окружающими. Однако исследователи отмечают «низкий уровень активности учащихся» в частности «направленный на профессиональный выбор, разработку и реализацию профессиональных планов» [2, с. 27]. Возникает задача обеспечения развития социальной активности детей с ОВЗ.

Методологическим подходом на основе которого целесообразна разработка такого обеспечения по нашему мнению выступает конструктивный подход. Конструктивный подход выдвигает ключевую позицию о том, что человек конструирует себя и окружающую среду во взаимодействии с другими людьми. Психика не только отражение, но и продукт конструктивной деятельности самого человека. Данный подход ориентирует на конструктивное взаимодействие с ребенком, т.е. ориентированное на достижение положительно результата нравственно приемлемым способом.

Взаимодействие – основа, условие, продукт и результат воспитания. Вне взаимодействия с другими людьми не возможно развитие человека, личностное и социальное. Сам тип и характер взаимодействий, в которые включается ребенок обуславливают его ценностный выбор, освоение норм, демонстрируемых образцов поведения и др. Поэтому важно обеспечить воспитательное пространство конструктивным взаимодействием, ориентированным на продуктивную совместную деятельность и достижение результатов в соответствии с нравственными нормами.

Известная пословица гласит: «Скажи кто твои друзья, и я скажу кто ты». Человек часто воспроизводит те практики взаимодействия, которые его окружают с детских лет. Важно чтобы воспитательное пространство было насыщено конструктивными практиками взаимодействия между его субъектами, что становится одним из факторов их освоения и трансляции.

Следуя идеи развивающего образования в рамках конструктивного взаимодействия взрослый совместно с ребенком проживает цикл самостоятельного социального действия, социальной инициативы от замысла до реализации, первоначально во внешнем плане, а затем на следующем цикле постепенно расширяет зону ответственности самого ребенка, стимулируя и поддерживая его социальную активность.

При этом в самой жизни ребенка достаточно много разных задач, которые могут стать основой для освоения этого цикла: сделать поделку (кормушку для птиц; подарок для близкого человека и т.п.), навести порядок (в своей комнате, в общественном месте), подготовить праздник (семейный, с друзьями, во дворе и т.п.). Заметим, что можно двигаться от решения осознанной самим ребенком и принятой им как важной задачи в кругу ближнего окружения к переносу на общественные пространства, взаимодействие с другими людьми. Этот перенос крайне необходим не только для самого ребенка с ОВЗ, но и для окружающих людей. Он учит взаимодействовать и формирует само инклюзивное социальное пространство.

В предлагаемом подходе любой взрослый важен как сторона конструктивного взаимодействия. Это может быть родитель, воспитатель, старший товарищ, партнер. Важно, что взрослые ориентированы на развитие активности ребенка и не стремятся в условиях дефицита времени выполнить задачу сами. В рамках данного подхода важно именно взаимодействие.

Коллективными субъектами воспитательного пространства выступают: семья, образовательные организации, общественные и некоммерческие организации, религиозные организации, государственные и социальные организации, научные коллективы. Важен опыт согласования ценностей смыслов, идей, замыслов, планов, координация действий и совместная рефлексия.

Ценности определяют сущность, смысл, значение, а цели – операциональны. Поэтому согласование и определение целей, важный шаг в построении конструктивного взаимодействия. В центре внимания – обеспечение развития, формирование личностных качеств ребенка, посредством его продуктивной деятельности во взаимодействии с другими субъектами. Этот ориентир на разворачивание субъектности ребенка в конструктивном взаимодействии определяет установку на взаимодействие «вместе с ребенком», а не «для ребенка» и тем более «за ребенка».

Инструментами педагогического обеспечения развития социальной активности детей с ОВЗ может быть широкий спектр средств и методов продуктивной деятельности: доброе дело, коллективная творческая деятельность, социальная акция, социальный проект, создание пространства и др.

Механизм – проектирование: от совместного проектирования. продвижения, реализации проектов к переводу (мультипликации) в практику. При этом дети участвуют в рамках данных проектов как его субъекты, реализуя блоки, микропроекты или выполняя творческие поручения. Обеспечить разнообразие действующих конструктивных практик позволяют социальные эстафеты. Коллективные субъекты воспитательного пространства являются носителями разных социальных эстафет (воспроизводимых действий, связанных нормами и отношениями - практик) их интеграция в воспитательное пространство обогащает его содержание и технологическое оснащение.

Таким образом, социальная активность позволяет ребенку осознать свое призвание, через разные социальные пробы в процессе конструктивного взаимодействия с окружающими. Развитие социальной активности выступает важной составляющей личностного и социального развития ребенка, а ее обеспечение – задачей инклюзивного образования.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Щекочихина, М. Исследования инклюзии и их влияние на стратегии развития инклюзивных программ в арт-институциях / М. Щекочихина // The Garage Journal: исследования в области искусства, музеев и культуры. – 2021. – № 3. – С. 16–51. DOI: 10.35074/GJ.2021.30.17.004
2. Жумабаева Г. Т. Трудоустройство выпускников специальных школ для лиц с особыми образовательными потребностями: роль социальной активности / Г. Т. Жумабаева, Е. М. Харланова // Работа и Карьера. – 2022. – № 1(1). – С. 22–29. – DOI: 10.56414/jeac.2022.5

УДК 376

*О. В. Цирульникова*

### **РОЛЬ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

*Аннотация.* В статье раскрываются особенности влияния изобразительной деятельности на развитие личности, особенно детей с расстройством аутистического спектра. Использование изобразительной деятельности в работе с детьми с РАС позволяет повысить продуктивность коррекционно-развивающих занятий, стимулировать психическое и социальное развитие ребенка с РАС.

*Ключевые слова:* изобразительная деятельность, дети с РАС, коммуникация, развитие.

*О. V. Tsirulnikova*

### **THE ROLE OF ART ACTIVITIES IN THE EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**

*Abstract.* The article reveals the features of the influence of visual activity on the development of personality, especially children with autism spectrum disorder. The use of visual activity in working with children with ASD makes it possible to increase the productivity of correctional and developmental classes, to stimulate the mental and social development of a child with ASD.

*Keywords:* visual activity, children with ASD, communication, development.

Изобразительная деятельность имеет огромное значение в развитии каждого ребенка. В процессе познания мира через природу, окружающий мир, искусство у детей формируется эстетический вкус, понимание прекрасного, об этом пишут педагоги: Н. К. Крупская, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский; Ш. А. Амонашвили, И. Вайсфельд, Н. А. Дмитриева, Б. М. Неменский, С. Х. Раппопорт, Е.В. Но особое место в эстетическом развитии ребенка занимает его собственная художественная деятельность, поскольку играет важную роль в общем психическом развитии.

Не менее важным является то, что изобразительная деятельность способствует активному развитию мелкой моторики рук, памяти, воображения, так же учит детей думать и анализировать. В процессе занятий изобразительным творчеством у детей сочетаются два вида деятельности: физическая и умственная. Так же изобразительная деятельность помогает формировать связную речь, обогащает словарный запас [1].

Под изобразительной деятельностью подразумеваются следующие ее виды:

- Живописно-графическое творчество.
- Конструктивное творчество в конструировании.
- Конструктивное творчество в аппликации.
- Пластическое творчество (лепка).
- Декоративное творчество.

Современная педагогика посредством изобразительной деятельности решает массу задач, таких как:

- Формирование чувства цвета.
- Владение различными техниками.
- Умение самостоятельно ставить эксперименты с материалами, готовность к исследованию.
- Расширение эмоциональных чувств ребенка.
- Умение доводить работу до конца.
- Умение участвовать и создавать работу в коллективе.
- Формирование творческой активности, самостоятельности, коммуникативным навыкам общения со сверстниками и взрослыми.
- Умение выражать свои мысли, эмоции.
- Формирование своего эстетического вкуса.

Исследовали развитие эстетического воспитания и вкуса А. И. Буров, Ю. Б. Боров, И. А. Масеев, Ш. М. Герман, В. К. Скатерщиков; у младших школьников – С. А. Аничкин, Л. В. Локтева и другие.

Изобразительная деятельность является одним из главных ключевых компонентов в формировании личности дошкольника. При совместном подходе педагогов и родителей, изобразительная деятельность будет способствовать общему гармоничному развитию ребенка, обогащению его представлений о прекрасном.

Рассмотрим особенности детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). По определению расстройства аутистического спектра – это первазивное нарушение психического развития, т. е. нарушение, которое захватывает все стороны психики – сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. Следовательно, система обучения детей с РАС должна включать компоненты, направленные

на коррекцию нарушений развития во всех этих областях, и все эти компоненты должны быть связаны и направлены на организацию среды, в которой ребенок с РАС мог бы овладеть процессом обучения в широком смысле [2].

Проблема коммуникации у детей – одна из самых актуальных, поскольку овладение ее навыками из цели обучения и воспитания превращается в средство дальнейшего психического и личностного развития ребенка.

Наиболее остро проблема коммуникации проявляется у детей с теми или иными ограниченными возможностями здоровья, и особенно при расстройствах аутистического спектра.

К недостаткам коммуникации относят прежде всего отсутствие мотивации к общению с людьми и наличие психологического дискомфорта от процесса личностного общения, что вторично вызывает избегание контактов, неумение вступать в диалог, поддерживать и заканчивать его. Это усугубляется непониманием чужих переживаний, неспособностью посочувствовать собеседнику, а также неумением попросить о чем-то или выразить свои ощущения в процессе общения [3].

От коллективной игры аутичные дети отказываются, предпочитая индивидуальную игру в уединении. Причем они могут одержимо годами играть в одну и ту же игру, рисовать одни и те же рисунки. У некоторых детей игра отсутствует вовсе, и развитие задерживается на стадии элементарного манипулирования каким-либо предметом.

При этом ученые единогласно приходят к выводу, что коммуникативные навыки у детей с РАС спонтанно не формируются, более того – дети неспособны самостоятельно научиться коммуникации, что доказывает необходимость целенаправленной работы по формированию у них данных навыков [3].

Аутизм сохраняется на протяжении всей жизни человека, но благодаря своевременной диагностике и ранней коррекционной помощи можно добиться многого: адаптировать ребенка к жизни в обществе, научить его справляться с собственными страхами, контролировать эмоции [4].

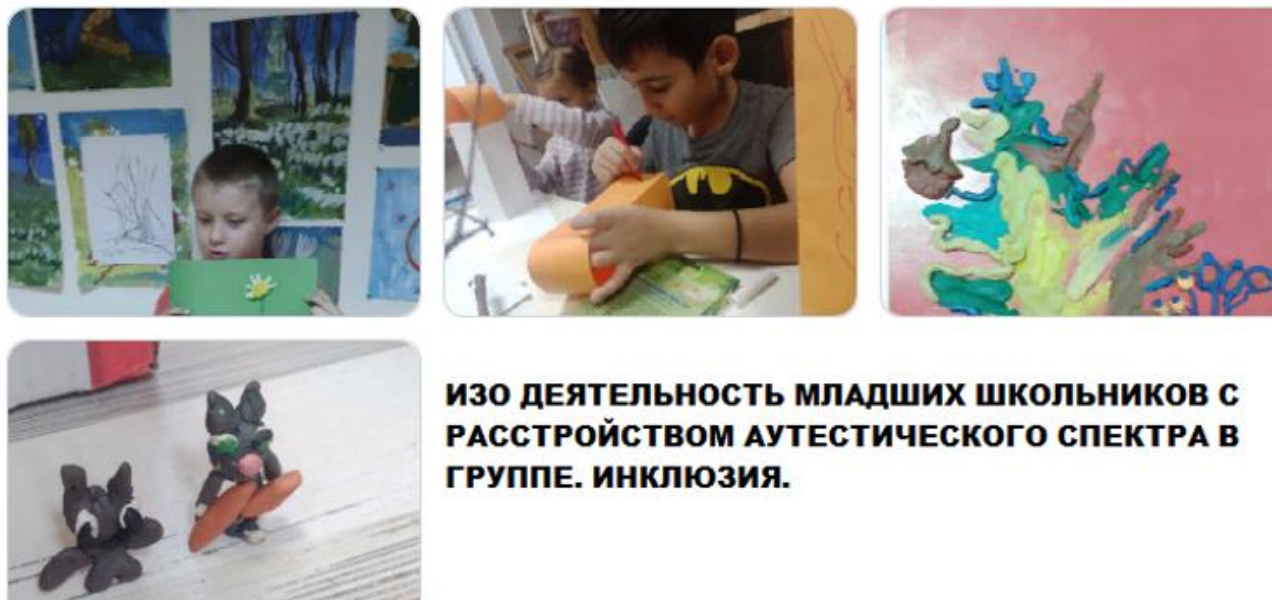
Роль изобразительной деятельности в образовании младшего школьника с РАС. В изобразительной деятельности находят отображение разные линии развития – физическая, психомоторная, речевая, нравственная, социальная и др. Для обучения детей с РАС необходима организация познавательного и художественно-эстетического развития детей в рамках рисования, работы над аппликацией, лепки и конструирования. Также есть необходимость в блоково-тематическом принципе построения содержания обучения; в триединстве пластических искусств – изобразительном, конструктивном, декоративно-прикладном; наличии комплекса занимательных упражнений; использовании дидактических игр и игровых приемов. Это позволяет увеличить продолжительность и эффективность занятий.

Занятия изобразительной деятельностью в начальной школе с детьми с РАС позволяют:

- достичь адекватного восприятия основных свойств и качеств изображаемых предметов;
- развить мелкую моторику, координацию движений обеих рук, зрительно-двигательную координацию;
- обогатить представления детей об объектах окружающего мира;
- овладеть операциями сравнения по цвету и его оттенкам, по форме, величине, месту расположения одного предмета относительно другого;
- овладеть элементарными материально-техническими средствами изобразительной

деятельности (карандашами, кистью, красками, бумагой, глиной), правилами и первоначальными приемами рисования и лепки;

- овладеть элементарным языком линий и цвета;
- научиться работать в коллективе в ходе совместных действий и самостоятельно в процессе изображения;
- достичь положительного отношения к результатам собственной деятельности и деятельности других, базирующегося на основах самооценки (рисунок 1).



**ИЗО ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ГРУППЕ. ИНКЛЮЗИЯ.**

Рисунок 1 – ИЗО-деятельность детей с РАС

Все перечисленные выше факторы участвуют в повышении продуктивности коррекционно-развивающих занятий с детьми с РАС, делая их поистине полезными для стимуляции психического и социального развития каждого конкретного ребенка [5].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Родакер, Н. М. Роль и значение изобразительной деятельности в дошкольном возрасте / Н. М. Родакер // Обучение и воспитание: методики и практика. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-znachenie-izobrazitelnoy-deyatelnosti-v-doshkolnom-vozhraze/viewer> (дата обращения: 15.10.2022)
2. Абдуллаева, Н. И. Особенности вхождения детей с расстройствами аутистического спектра в школьное пространство / Н. И. Абдуллаева, Ю. М. Инкина, Ю. Ю. Курбангалиева // Гуманитарные науки. – 2019. – № 1. – С. 100-104.
3. Борозинец, Н. М. Условия формирования навыков коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова, Е. А. Бугаева // Специальное образование. – 2022. – № 1. – С. 35-52.
4. Рычкова, Л. С. Социально-психологические аспекты реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра / Л. С. Рычкова, И. А. Нагаева // Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2016. – № 2 (13). – С. 72-76.
5. Сатарова, Л. А. Модификация традиционных методов и приемов обучения изобразительной деятельности как фактор повышения продуктивности коррекционно-

развивающих занятий с детьми с ОВЗ / Л. А. Сатарова, Ю. Ю. Курбангалиева, Н. Н. Мурованая // Гуманитарные науки. – 2021. – № 3(55). – С.106-114.

УДК 372.6(021) : 371.9(021)151.8(021)

*А. А. Цынченко, Л. М. Лапина*

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ КОРРЕКЦИИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования эффективности реализации нейропсихологического подхода в психолого-педагогического сопровождения коррекции внимания детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в условиях комбинированной группы. Объектом исследования являются зрительное и слуховое внимание детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. В статье освещаются методы коррекционной работы и анализ эффективности в виде динамических показателей среди контрольной и экспериментальной группы.

*Ключевые слова:* нейропсихологический подход, коррекция внимания, дети с ОНР III уровня, психолого-педагогический подход, комбинированная группа.

*A. A. Tsynchenko, L. M. Lapshina*

**EFFICIENCY OF THE IMPLEMENTATION OF THE NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF ATTENTION CORRECTION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH LEVEL III COMMON UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN THE CONDITIONS OF A COMBINED GROUP**

*Abstract.* The article presents the results of a study of the effectiveness of the implementation of the neuropsychological approach in the psychological and pedagogical support of the correction of attention of children of senior preschool age with common underdevelopment of speech level III in a combined group. The object of the study is the visual and auditory attention of older preschool children with common underdevelopment of speech level III. The article highlights the methods of corrective work and analysis of effectiveness in the form of dynamic indicators among the control and experimental groups.

*Keywords:* neuropsychological approach, attention correction, children with OНР level III, psychological and pedagogical approach, combined group.

Недостаточность развития внимания у детей с нарушениями речи отмечали многие авторы и в области логопедии (Т. В. Волосовец, Н. Ю. Борякова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) [6]. Процесс восприятия речи будет происходить не в полном объёме, если у ребёнка нарушено внимание. Для успешной учебной деятельности ребёнку необходимо уметь действовать без отвлечений, следовать инструкциям, которые он получает от педагога, научиться контролировать полученные результаты, уметь произвольно обратиться



внимание, на тот материал, который преподносит взрослый (будь то педагог или воспитатель), на то, что само по себе не так привлекательно для ребёнка, но необходимо для усвоения школьных знаний [4]. Внимание является одним из важнейших показателей при оценке психического развития ребёнка. Многие ученые отмечают важность внимания как с точки зрения психодиагностики готовности ребёнка к обучению, так и для организации оптимальных условий обучения и воспитания [3]. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечается уровень внимания недостаточный возрасту. Существует прямая связь недостаточного развития внимания и ОНР: внимание опирается на внутреннюю речь. Соответственно, коррекционную работу над вниманием и речью необходимо проводить параллельно, в один период времени.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 307 г. Челябинска». После проведения диагностики свойств зрительного и слухового внимания детей с ОНР III уровня в условиях группы комбинированной направленности (8 человек), был проведен количественный и качественный анализ, из которого следует, что у этих детей недостаточный уровень внимания. У каждого ребенка отмечались сложности в заданиях на разные свойства внимания. После чего были определены экспериментальная (Артур А., Руслан В., Роберт Б., Никита П.) и контрольная (Маргарита Б., Ксения Е., Софья Н., Анастасия Т.) группы. Дети контрольной группы занимались по классической методике, без применения нейропсихологического подхода коррекции внимания. С детьми экспериментальной группы проводились коррекционные занятия на протяжении 8 месяцев (2-ая половина сентября – 1-ая половина мая). Всего было проведено 31 фронтальное занятие (1 раз в неделю по 20 минут) и 62 индивидуальных занятий с каждым ребенком (2 раза в неделю по 15 минут).

В настоящий момент существует много различных нейропсихологических методов развития ВПФ, в том числе и внимания [1]. Одним из наиболее эффективных и тщательно проработанных является нейропсихологический подход, имеющий в своей основе модель А.Р. Лурия о трех структурно-функциональных блоках, каждый из которых несет свою определенную функцию в психическом устройстве мозга [5]. Сущность метода замещающего онтогенеза (МЗО) (Б. А. Архипов, А. В. Семенович, С. О. Умрихин, А. А. Цыганок и др.), основана на теории А. Р. Лурия о трёх функциональных блоках мозга. Значительным преимуществом по отношению к другим методам является универсальность применения МЗО, он обладает большим корригирующим коэффициентом различного спектра нарушений детского развития. Коррекционная работа проводилась по методу замещающего онтогенеза А. В. Семенович. Его основная цель – развитие мозгового обеспечения психического онтогенеза [10]. Применялись задания и упражнения, которые воздействовали на все три ФБМ. Кроме того, в коррекционной работе были включены задания на межполушарное взаимодействие. Содержание фронтальных занятий было выстроено по следующей структуре:

1. Дыхательная гимнастика/Самомассаж/Релаксация (развитие I ФБМ).
2. Коррекция зрительного внимания (развитие II ФБМ).
3. Коррекция слухового внимания (развитие II ФБМ).
4. Контроль и саморегуляция приобретенных навыков зрительного и слухового внимания (развитие III ФБМ).
5. Межполушарное взаимодействие.

Основные направления коррекционной работы на индивидуальных занятиях были выстроены по результатам исследования. Если говорить о зрительном внимании, то значительное внимание было уделено такому свойству как объем. Больше времени этому свойству внимания уделялось на занятиях с Русланом В., Артуром А. и Робертом Б., а в работе

с Никитой П. – на устойчивость. Больше всего времени на индивидуальных занятиях было уделено развитию слухового внимания. В особенности на его устойчивость у Артура А., Роберта Б. и Руслана В. Больше всего времени и заданий было направлено на развитие этого свойства внимания. Так же у Артура А. и Никиты П. большей степени делался акцент на такие свойства внимания как распределение, переключение и объем. По концентрации слухового внимания были самые высокие показатели. Тем не менее, в коррекционную работу были включены задания и на это свойство внимания, в особенности у Никиты П. и Руслана В. На индивидуальных занятиях совершенствовались навыки и умения, полученные на фронтальных занятиях. В неделю проходило по два индивидуальных занятия. На первом использовались задания, предложенные А.В. Семенович, а на втором занятии применялся «Курс индивидуальных занятий с детьми 5-6 лет» Е. В. Пивоваровой [8; 9].

Ребята постоянно находились в условиях комбинированной группы. Такой инклюзивный подход способствует коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, включая коррекцию внимания. Сегодня инклюзивная форма обучения прописана в ФГОС, и образовательные организации реализуют этот стандарт [7; 10]. В комбинированной группе посредством игровой деятельности дети учатся у своих сверстников. Такое взаимодействие описывал Л.С. Выготский, говоря о «зоне ближайшего и актуального развития» [2; 6].

После восьмимесячного курса коррекции с учетом нейропсихологического подхода было проведено повторное исследование свойств зрительного и слухового внимания. Проанализировав результаты, были выведены средние показатели по всем свойствам внимания и по обоим его видам. Данные характеризуют уровень внимания у контрольной и экспериментальной группы на момент констатирующего эксперимента и контрольного эксперимента. Кроме того, вычислены динамические показатели, которые демонстрируют, на сколько увеличилось качество внимания у детей контрольной группы и экспериментальной группы (таблица 1).

Таблица 1 – Количественный анализ внимания детей контрольной и экспериментальной группы

	Показатели констатирующего эксперимента (в %).	Показатели контрольного эксперимента (в %).	Динамические показатели	Средний групповой динамический показатель
Контрольная группа				
Маргарита Б.	68	85	17	14,75
Ксения Е.	65	81	16	
Софья Н.	54	70	16	
Анастасия Т.	57	67	10	
Экспериментальная группа				
Артур А.	54	77	23	25,5
Роберт Б.	55	81	26	
Руслан В.	60	85	25	
Никита П.	56	84	28	

Можно заключить, что у детей экспериментальной группы качество внимания увеличилось значительно, чем у детей контрольной группы, чему способствовал нейропсихологический подход в психолого-педагогическом сопровождении коррекции внимания детей [11]. Анализ показал эффективность нейропсихологического подхода

коррекции внимания детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в условиях комбинированной группы. Все дети, и экспериментальной группы, и контрольной показали результаты выше относительно собственного развития. Безусловно, ребята растут и развиваются, их произвольность внимания тоже. Кроме того, с ними занимались и другие специалисты. Но у ребят экспериментальной группы разница результатов до коррекционной работы и после выше, чем у детей контрольной группы. Из чего следует высокая эффективность реализации нейропсихологического подхода в психолого-педагогическом сопровождении коррекции внимания детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в условиях комбинированной группы.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов [Текст] / Т. Г. Визель. – М.: АСТАстрельТранзиткнига, 2005. – 384с.
2. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 524 с.
3. Лапшина, Л. М. Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием / Л.М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 142-149.
4. Лапшина, Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова. – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1 (109). – С. 100-108.
5. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека. – СПб.: Питер, 2020. – 768 с.
6. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 44 с.
7. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лыIVВсероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.
8. Осипова, А. А. Диагностика и коррекция внимания [Текст] / А. А. Осипова, Л. И. Малашинская. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 104 с.
9. Праведникова, И. И. Нейропсихология. Игры и упражнения / И. И. Праведникова. – М.: АЙРИС-пресс, 2019. – 112с
10. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – 11-е изд. – М.: Генезис, 2018. – 474с.
11. Цынченко, А. А. Нейропсихологический аспект в коррекции внимания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / Цынченко А.А., Лапшина Л.М. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. – 59 с.

## **СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ АРТТЕРАПИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ**

*Аннотация.* В статье представлена основная информация об арттерапии, даны примеры, формы, способы работы с использованием её элементов в логопедической работе. Обусловлена важность, полезность и продуктивность использования элементов различных видов арттерапии с детьми, имеющими различные особенности развития.

*Ключевые слова:* элементы арттерапии, изотерапия, библиотерапия, куклотерапия, логопедическая работа.

*M.V. Chernyaeva*  
*Scientific adviser – E. A. Karpushkina*

## **METHODS FOR USING ART THERAPY ELEMENTS IN SPEECH THERAPY**

*Abstract.* The article provides basic information about art therapy, gives examples, forms, ways of working using its elements in speech therapy work. This article also highlights usefulness and productivity of using elements of various types of art therapy with children with different developmental characteristics.

*Keywords:* elements of art therapy, isotherapy, bibliotherapy, puppet therapy, speech therapy.

С каждым годом становится сложнее найти новые и эффективные методики, приемы коррекционной работы, так как инклюзивное образование получает всё большее распространение. Данный процесс требует поисков актуальных, интересных методов, способов, направлений для коррекционной работы с детьми, имеющими особенности развития, ограниченные возможности здоровья. Учителя-логопеды постоянно находятся в поиске продуктивных методов, направленных на исправление и предупреждение речевых дефектов у воспитанников данной категории.

В настоящее время арттерапия широко известное и активно развивающееся направление коррекционной работы психологов, педагогов и многих других специалистов. Элементы арттерапии также популярны и востребованы и в логопедической практике. Их применение также будет эффективным и в инклюзивном образовании. Использование элементов арттерапии способствует развитию фантазии, творческих способностей детей, позволяет работать с различными языковыми, наглядными и дидактическими материалами, знакомит воспитанников с новыми видами искусства, делает процесс овладения актуальными речевыми и языковыми навыками наиболее интересным и продуктивным. Элементы арттерапии могут быть реализованы в игровой форме, являться основой для полноценного коррекционного занятия, либо быть представленными отдельными видами, в качестве отдельных заданий. Использование в работе арттерапии, её элементов, способствует наиболее успешным результатам коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, которые имеют особенности развития, ограниченные возможности здоровья.

Что же это такое – «арттерапия»? Давайте рассмотрим наиболее подробно, что собой

представляет данный вид терапии.

В своих работах Е. А. Медведева определяет арттерапию как синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины и психологии), как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме и позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих (креативных) проявлений ребенка с проблемами осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии. Сущность данного метода заключается в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на личность и проявляется в изменении психотравмирующей ситуации с помощью художественно-творческой деятельности, выведении переживаний, связанных с ней, во внешнюю форму через продукт художественной деятельности, а также создании новых позитивных эмоций [4].

Основными функциями арттерапии являются: катарсическая (очищающая, освобождающая от негативных состояний); регулятивная (снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов); коммуникативно-рефлексивная (обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки) [4].

Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко в своих работах выделяли то, что арттерапия показывает большой терапевтический и коррекционный эффект в работе с детьми с разными проблемами в развитии: с нарушениями речи — заикающимися, аутичными, с проблемами в эмоционально-личностном развитии, с задержкой психического развития. Это можно объяснить тем, что арттерапевтические методики позволяют широко использовать как групповую, так и индивидуальную формы работы с ребенком, имеющим те или иные нарушения в развитии, ставить и решать конкретные коррекционные задачи по созданию новых мотивов, навыков, их закреплению в реальной действительности с помощью средств искусства [4].

Согласно мнению М. В. Киселевой, использование на занятиях различных элементов арттерапии может позволить детям быть на занятиях более активными, обогащать, активизировать и актуализировать словарь с опорой на собственное творчество, собственные чувства, ощущения, эмоции [2].

Е. В. Шамарина в своих исследованиях выделяет, что применение элементов арттерапии в коррекционной работе с дошкольниками, имеющими задержку психического развития, благотворно влияет на получение положительной динамики: создаются благоприятные условия для развития общения замкнутых детей; обеспечивается эффективное эмоциональное отреагирование; оказывается влияние на осознание ребенком своих переживаний, повышается мотивация к деятельности; реализуется возможность прикоснуться к культурным ценностям своей страны, своего народа, к искусству других государств [6].

Л. Д. Лебедева указывает в своих работах, что в настоящее время арттерапия в широком понимании включает в себя: изотерапию (лечебное воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т. д.); библиотерапию (лечебное воздействие чтением); имаготерапию (лечебное воздействие через образ, театрализацию); музыкотерапию (лечебное воздействие через восприятие музыки); кинезитерапию (танцетерапию, хореотерапию, коррекционную ритмику — лечебное воздействие движениями); куклотерапию (подразумевает под собой создание кукол из разных материалов, дальнейшее взаимодействие с ними), и многое другое [3]. Наиболее подробно рассмотрим следующие виды арттерапии: изотерапию, библиотерапию, куклотерапию.

Изотерапия — лечебное воздействие средствами изобразительного искусства:

рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т. д. Данное направление широко используется в коррекционной педагогике и психологии [4]. Е. П. Фуреева в своих публикациях отмечает, что с помощью изотерапии можно корректировать различные стороны психики, взрослого и ребенка. Наиболее подробно рассмотрим, как эффективно можно использовать данную разновидность арттерапии для коррекции речевых нарушений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [5].

Элементы изотерапии можно применять в работе по расширению и активизации словаря различных частей речи, коррекции звукопроизводительной стороны речи, развитию фонематического восприятия и т.д. Существует значительное количество вариантов игр и упражнений, которые включают в себя изотерапию. Приведем несколько примеров заданий, направленных на работу с лексической стороной речи:

1. Рисование по контуру. Ребенку дается контурное изображение определенного предмета. Детям необходимо обвести рисунок по контуру, назвать предмет, если они с ним знакомы. Обводить рисунок можно карандашом, ручкой, кисточкой, пластилином, пальцем. Если детям предмет незнаком, либо они не знают его названия, то логопед представляет детям изображения данного предмета и объясняет, что это за предмет, для чего нужен и какими свойствами обладает. Упражнение можно использовать для расширения словаря существительных. Также можно развивать словарь прилагательных (рассказать о том, какими могут быть эти предметы), словарь глаголов (что могут делать). Попутно может проводиться работа над развитием высших психических функций и ручной моторикой. Данную работу следует проводить, деля на темы: «Овощи», «Фрукты», «Мебель» и т. д.

2. Лепка. Детям дается образец предмета. Дошкольникам нужно воспроизвести образец, объяснить, что это, для чего используется. Если дети не знакомы с этим предметом, то логопед дает им необходимую информацию. Далее можно предложить дошкольникам слепить такой же предмет, но другого цвета, размера, добавить какой-то новый элемент. Упражнение можно использовать для расширения словаря существительных. Также оно может быть направлено на развитие словаря прилагательных (рассказать о том, какими могут быть эти предметы), словаря глаголов (что могут делать), словаря синонимов, на развитие воображения.

3. Аппликация. Дошкольникам предлагаются элементы аппликации. Необходимо по отдельности обсудить каждую часть аппликации, выяснить, что это такое. Потом дети пытаются угадать самостоятельно, что это за объект. Далее логопед рассказывает дошкольникам, что это такое, как можно использовать и предлагает выполнить аппликацию. Также детям предлагается образец. Данное задание может подойти для обогащения словаря существительных. Во время выполнения работы можно предложить детям проговаривать собственные действия во время выполнения задания, перед выполнением задания или подвести итог уже выполненной работы. Данный вид работы способствует обогащению словаря глагола. Также можно проговорить, что может делать объект (если он одушевленный), изображенный на аппликации.

Перейдем к следующему направлению арттерапии. Согласно работам Е. А. Медведевой, библиотерапия представляет собой лечебное воздействие чтением [4]. Осуществляется при помощи книг, в первую очередь художественных. В публикациях Н. В. Горбуновой указывается, что задачей данного вида арттерапии является лечебное воспитание и перевоспитание личности пациента с помощью воздействия художественного, эмоционального и психологического мастерства писателя, показывающего пути разрешения присущих больному конфликтных ситуаций [1].

Элементы библиотерапии можно широко применять в коррекционной работе учителя-логопеда по расширению и актуализации словаря, развитию связной речи, коррекции грамматического строя речи. Также данный вид терапии будет благотворно влиять на становление высших психических функций ребенка с особенностями развития, на формирование морально-нравственных и личностных качеств. Чтение художественного произведения лучше сопровождать дидактическим материалом, который соответствует теме. Детям будет интереснее не просто слушать, но и видеть изображение некоторых значимых моментов произведения. Приведем этапы и методы работы над текстом в библиотерапии.

Работа строится из нескольких этапов. Первый – подготовка детей к восприятию текста, настрой на коррекционный процесс. Например, можно поговорить об авторе произведения, вспомнить, какие его истории дети уже читали. Также можно использовать загадки, показать несколько иллюстраций, картинок или рассказать детям лишь начало истории и предложить послушать, что же произошло дальше. Но не нужно перегружать детей информацией, т. к. это наоборот может их утомить и оттолкнуть от произведения.

На следующем этапе проводится первичное чтение. Специалист громко, четко и выразительно читает произведение, а дети внимательно слушают. Они могут задавать вопросы о предметах или явлениях, которые будут им непонятны. Чтение может сопровождаться показом иллюстраций, картинок, предметов.

Третий этап предполагает собой групповое обсуждение. Возможно повторное чтение отдельных моментов. Также создается определенный перечень вопросов, который индивидуален для каждого произведения, которое используется в библиотерапии. Далее все вопросы задаются детям в игровой форме. Необходимо поговорить о главных героях, об их качествах, поступках, о важных моментах в сюжете произведения, которые понравились детям или, наоборот, не понравились. Также следует узнать, что нового они узнали, интересным ли было произведение.

Последующие этапы работы могут включать себя творческие задания (проиллюстрировать произведение, смастерить поделку), драматизацию произведения, кукольный театр и многое другое. Эти приемы работы помогут детям лучше понять текст, проникнуться смыслом и содержанием, закрепить новые полученные знания о предметах или явлениях.

Необходимо отметить, что работа ведется не строго над обогащением словарного запаса, а является комплексной, включающей в себя работу также и над другими сторонами речи, и над развитием познавательных процессов.

И еще один вид арттерапии о котором хотелось бы рассказать – куклотерапия. Она подразумевает под собой создание кукол из разных материалов, дальнейшее взаимодействие с ними. Данное направление широко используется в коррекционной педагогике и психологии. Кукла используется как промежуточный объект взаимодействия ребенка и взрослого (логопеда, психолога, воспитателя). Куклотерапия эффективна в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Согласно работам И. Г. Выгодской, Е. Л. Пеллингер, активная речь ребенка во многом зависит от развития тонкой моторики, поэтому различные и многообразные движения пальцев руки при работе с куклой способствуют упорядочению и согласованности речи ребенка. Также куклотерапия может способствовать положительному настрою на занятии, помогает лучше наладить контакт между дошкольником и логопедом, с другими детьми [4].

Элементы куклотерапии можно применять в работе, которая направлена на расширение и актуализацию различных словарей. Также, работая с куклой, говоря за нее, ребенок иначе

относится к собственной речи, кукла отвлекает внимание ребенка от речевых трудностей. Замечание, сделанное не ребенку, а его кукле, позволяет логопеду или педагогу незаметно исправлять речевые ошибки. Также куклотерапия помогает прививать моральные ценности, переживать ребенку определенную жизненную ситуацию и помогать искать из неё выход [3].

При куклотерапии могут использоваться различные варианты кукол: пальчиковые, теневые, бумажные, веревочные, плоские, перчаточные, дидактические и многие другие. Они могут изготавливаться детьми, при этом логопед оказывает определенную помощь в данном процессе. Также куклы могут быть изготовлены взрослыми или приобретены в магазине. Тогда будут два варианта работы с куклой.

Если кукла будет изготавливаться ребенком самостоятельно, выделяют следующие этапы:

1. Изготовление куклы: присвоение имени (самый важный этап в куклотерапии, ибо нет ничего важнее самого процесса изготовления куклы – процесса творения новой жизни, пусть и сказочной).

2. Знакомство с куклой и ее возможностями, а также рассказ о ней. На данном этапе ребенок оживляет куклу, впервые в жизни ощущает ответственность за ее действия, слова, учится находить выражение различным эмоциям, переживает и проигрывает жизненные ситуации.

3. Сказкотерапия с помощью кукол – постановка мини-спектаклей, проигрывание различных инсценировок, рассказывание сказки от лица куклы, выполнение сложных сюжетных заданий ребенка-ведущего.

А в случае, если есть уже готовые куклы, работа может проходить следующим образом:

1. Знакомство с куклами.
2. Обучение детей формам работы с тем или иным видом куклы.
3. Использование кукол на протяжении всего курса логопедических занятий (фронтальных, подгрупповых и индивидуальных), во время игр, на праздниках.

Т. е. мы можем видеть, что два варианта работы схожи, главным различием является изготовление куклы или наличие готовой. В первом случае, если ребенок изготавливает собственную куклу, появляется возможность наладить наиболее теплые отношения с ребенком, улучшить его эмоциональный настрой, привить любовь к труду. А во втором случае мы можем использовать большее количество кукол, быстрее приступить к работе с ними. Наиболее эффективной формой работы, на наш взгляд, будет объединение представленных вариантов работы. Таким образом, дети смогут на протяжении длительного времени работать со своей личной куклой, а также будут иметь опыт работы с другими куклами.

В коррекционной деятельности применять элементы куклотерапии учитель-логопед может в различных областях: и при постановке, автоматизации и дифференциации звуков, также при развитии фонематических процессов и т.д. Коррекция может проводиться на различных этапах работы: и при изготовлении куклы, и при различных конкретных упражнениях, и при постановке кукольных спектаклей. Выбор заданий должен зависеть от возможностей дошкольника, его эмоционального состояния, настроения, а также от темы занятия.

На основе приведенной информации можно сделать вывод, что внедрение различных элементов арттерапии в современную инклюзивную образовательную практику является весьма перспективным направлением в коррекционной деятельности специалистов. Арттерапия имеет множество различных подразделов, затрагивающих всевозможные сферы развития личности.



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Горбунова, Н. В. Развитие словаря старших дошкольников средствами художественной литературы в разных видах деятельности [Текст] / Н.В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 70-73.
2. Киселева, М. В. Арттерапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
3. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
4. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для вузов / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
5. Фуреева, Е. П. Формирование речевой деятельности дошкольников с задержкой психического развития в процессе выполнения творческих заданий / Е.П. Фуреева // Система ценностей современного общества. – 2010. – №11. – С. 315-319.
6. Шамарина, Е. В. Приемы коррекции речи младших школьников с задержкой психического развития средствами артпедагогики и арттерапии [Текст] / Е. В. Шамарина // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – №4. – С. 362-366.

УДК 371.921

*К. Д. Чубарова*  
*Научный руководитель – Е.В. Плотникова*

### **СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В данной статье были затронуты вопросы сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования. Описаны особенности сенсорного развития младших дошкольников с нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования. Также раскрыты необходимые условия по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в инклюзивном образовании.

*Ключевые слова:* сенсорное развитие, сенсорное воспитание, нарушение интеллекта, инклюзивное образование.

*К. D. Chubarova*  
*Scientific supervisor – E. V. Plotnikova*

### **SENSORY DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* In this article, the issues of sensory development of preschool children with intellectual disabilities in inclusive education were touched upon. The features of sensory development of younger preschoolers with intellectual disabilities in inclusive education were

described. The necessary conditions for the sensory development of preschool children with intellectual disabilities in inclusive education are also disclosed.

*Keywords: sensory development, sensory education, intellectual disability, inclusive education.*

Сенсорное развитие ребёнка в настоящее время остаётся одним из важных компонентов полноценного воспитания и обучения детей, оно играет важную роль при умственном развитии детей.

Сенсорное развитие направлено на восприятие и формирование у ребёнка представлений о внешних свойствах предметов, то есть, об их цвете, форме, величине, положении в пространстве, вкусе и запахе и т.д.

Отечественные учёные, такие как Л. А. Венгер, Е. И. Тихеева, А. В. Запорожец, А. П. Усова, Н. П. Сакулина, Н. Н. Поддьяков, Д. Б. Эльконин и др. считали, что сенсорное воспитание, которое направлено на обеспечение полноценного сенсорного развития детей дошкольного возраста, является одной из основных сторон дошкольного воспитания [1; 3; 4].

Дети с нарушением интеллекта – это одна из самых массовых групп детей с ограниченными возможностями здоровья. Специфика нарушений при нарушении интеллекта касается высших психических функций: развитие когнитивной и эмоциональной сфер, речи, регуляции поведения, моторики [5]. Статистика указывает на то, что более трети нарушений интеллектуального развития носят врождённый характер. Что касается внешних (эндогенных) причин, то это тяжёлые заболевания в младенческий период и различные травмы. МКБ-10 классифицирует детей с нарушением интеллекта по четырём степеням: лёгкая, умеренная, тяжёлая, глубокая.

Зачастую дети с нарушением интеллекта посещают специальные коррекционные учреждения. Включение детей данной категории в инклюзивное образование в виду их своеобразия затрудняется, а порой становится невозможным в условиях полной инклюзии. Но, тем не менее, известен опыт дозированного инклюзивного образования детей с нарушением интеллекта, когда организуются занятия как коррекционные, так и общеобразовательные [6].

В дошкольном возрасте дети знакомятся с различными видами деятельности. Успешность освоения детьми изобразительной, игровой, трудовой и иных видов деятельности зависит от раннего начала сенсорного развития. Сенсорное развитие способствует интеллектуальному развитию детей, их психоэмоциональному благополучию, а вследствие их социализации [5; 6].

Сенсорное воспитание – это целенаправленный процесс, в ходе которого при правильной организации педагогического воздействия развивается восприятие, накапливается сенсорный опыт ребёнка, формируются его представления об окружающей действительности. Как утверждает ряд отечественных учёных, в числе которых А. П. Усова, Н. Н. Поддьяков, Д. Б. Эльконин и др., сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира [7].

Сенсорное воспитание тесно связано с таким понятием как «сенсорное развитие», которое, по определению Л.А. Венгер, представляет собой работу по развитию восприятия ребёнка с целью сформировать представления о предметах и их внешних свойствах [2].

Сенсорное воспитание позволяет ребёнку наиболее полно воспринимать предметы, а также их свойства. Проводимые в области педагогики и психологии исследования указывают на то, что без подобного влияния восприятие ребёнка довольно долго остаётся поверхностным, не появляется основа, необходимая для общего умственного развития,

овладения видами деятельности, приобретения навыков и полноценного усвоения знаний [8].

Инклюзивное образование – это организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных учреждениях.

При организации сенсорного развития в инклюзивном образовании важно знать особенности детей с нарушением интеллекта. Для детей с нарушением интеллекта характерны такие особенности как инертность нервных процессов и отсутствие интереса к окружающей их действительности. Дети не могут воспринимать разные раздражители даже при сохранных органах чувств. Восприятие сенсорной информации затруднено вследствие имеющихся гипо- и гиперчувствительности, непереносимости определённых запахов и высокой реакции на них. Манипуляция с предметами у детей с нарушением интеллекта хаотична, неупорядочена, дети не учитывают свойства предметов, они не переносят опыт на новую ситуацию, поэтому не овладевают поисковыми способами ориентировки [8; 9].

У детей с нарушением интеллекта в значительной степени запаздывает формирование умения выделять цвет как признак предмета, им трудно усвоить названия основных цветов спектра. Вместе с тем дети с нарушением интеллекта зачастую путают оттенки цветов и воспринимают их как одинаковые. Развитие восприятия у детей данной категории происходит неравномерно, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Освоенные сенсорные эталоны весьма часто оказываются нестойкими. Детям с нарушением интеллекта, успешно выделяющие свойства предмета во время занятий, вместе с тем не могут подобрать парные предметы [10].

В связи с анатомо-физиологическими нарушениями зрительного анализатора дети с нарушением интеллекта испытывают большие трудности в ориентировке в пространстве, восприятии перспективы, светотени, глубины [5; 11].

Во время тактильного обследования предмета дети с нарушением интеллекта совершают ошибки при определении формы предмета; легче даётся распознавание объёмных предметов, нежели чем плоских. Способ обследования предметов с помощью осязания у детей с нарушением интеллекта достаточно примитивен, ограничивается общим узнаванием предмета по 1-2 признакам, не происходит детального анализа.

Дети данной категории в дошкольном возрасте только начинают овладевать перцептивными действиями. Ознакомление со свойствами и отношениями предметов и игрушек начинается на основе возникшего у ребёнка интереса к ним. На основе усвоения некоторых сенсорных эталонов, которому способствует усвоение слов, обозначающих свойства и действия, у детей с нарушением интеллекта возникает перцептивная ориентировка. В отдельных случаях у детей данной категории выбор «по слову» оказывается точнее, чем выбор по образцу. После того, как ребёнок овладел выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, с большим трудом даётся осуществление выбора из большого количества предметов, затруднено различение близких свойств, не может учитывать эти свойства в действиях с игрушками [5; 12].

Наиболее важными становятся игры и игровые упражнения, которые привлекают внимание и способны заинтересовать ребёнка. В ходе игровых действий дети получают и закрепляют определённый сенсорный опыт [7].

Как отмечается учёными, развитие сенсорного восприятия детей с нарушением интеллекта невозможно без специальной коррекционной помощи. Важно отметить то, что

коррекционная помощь педагогов, чья роль является ведущей, должна быть системной, целенаправленной и комплексной [5].

При инклюзивном образовании фундаментом является создание благоприятного окружения для развития детей с нарушением интеллекта. Этот фактор требует высокой квалификации педагога, моральной подготовки других детей и их родителей. Последняя группа, включающая и родителей дошкольников с нормой развития, становится особенно важной, поскольку от неё зависит социализация учеников с нарушением интеллекта [9].

Для обеспечения занятий по сенсорному развитию необходимы наборы средств, воздействующих на различные анализаторы и вызывающих положительные реакции обучающихся на окружающую действительность. Детям с нарушением интеллекта свойственно отсутствие навыков социального взаимодействия и коммуникации. Использование центра воды и песка и светового планшета для песочной анимации для совместной деятельности детей с нормой и детей с нарушением интеллекта позволяют знакомить их со свойствами различных предметов и материалов, закреплению представлений о форме, величине, цвете предметов, развить мелкую моторику рук, способствует заложению основы для обучения конструированию, а также в данной деятельности дети получают опыт общения и взаимодействия со сверстниками.

Для формирования предметно-практических действий необходимы разнообразные по свойствам и внешним признакам материалы, игрушки и прочие предметы.

Таким образом, грамотно построенная работа с детьми с нарушением интеллекта по сенсорному развитию, основанная на изучении особенностей их сенсорного развития, учёте сформированности социально-коммуникативных навыков и взаимодействия с окружающим миром может стать базой включения детей с нарушением интеллекта в инклюзивное образование.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина. – М.: Просвещение, 2008. – 143 с. – Текст: электронный.
2. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателей дет. сада / Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 2008. – 144 с. – Текст: электронный.
3. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: 2 том / А.В. Запорожец. – М.: Просвещение, 2006. – 458 с. – Текст: электронный.
4. Запорожец, А. В. Сенсорное воспитание дошкольников / А. В. Запорожец, А. П. Усова. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 228 с. – Текст: электронный.
5. Запорожец, А. В. Формирование восприятия у дошкольника / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1990. – 280 с.
6. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
7. Курашова, Р. А. Сенсорное развитие дошкольников / Р. А. Курашова. – М.: Новое знание, 2006. – 345 с. – Текст: непосредственный.
8. Пилюгина, Э. Г. Сенсорные способности малыша / Э. Г. Пилюгина. – М.: Мозаика-Синтез, 2003. – 150 с. – Текст: непосредственный.
9. Поддъяков, Н. Н. Сенсорное воспитание в детском саду / Н. Н. Поддъяков. – М.:

Просвещение, 1981. – 192 с.

10. Тихеева, Е. И. Воспитатель должен не только любить детей, но и знать их возрастные особенности / Е. И. Тихеева // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 10. – 93 с.

11. Виноградова, А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.

12. Эльконин, Д. Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до 7 лет / Д. Б. Эльконин. – М: Учпедгиз, 2006. – 456 с.

УДК 371.912

*О. Л. Чуркина*

### **ИНТЕГРАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Аннотация.* В статье представлен собственный опыт педагогической деятельности с детьми с нарушениями слуха в условиях инклюзивной группы; обосновывается положительное влияние интегрирования детей с различными вариантами нарушения слуха и нормотипичных детей в образовательное пространство дошкольной образовательной организации.

*Ключевые слова:* кохлеарная имплантация, старшие дошкольники, нарушение слуха, интеграция, инклюзия.

*O. L. Churkina*

### **INTEGRATION OF PRESCHOOLERS WITH HEARING IMPAIRMENT AND AFTER COCHLEAR IMPLANTATION IN EDUCATIONAL PROCESS**

*Abstract.* The article presents your own experience of teaching with children with hearing impairments in an inclusive group; the positive impact of integrating normotypic children with different hearing impairment options into the educational space of a preschool educational organization is justified.

*Keywords:* cochlear implantation, senior preschoolers, hearing impairment, integration, inclusion.

Дошкольное детство – это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение, игровые и реальные отношения со сверстниками. Условия жизни в это время стремительно расширяются. Ребенок открывает для себя мир разных видов деятельности и общественных функций.

Вся учебно-коррекционная и воспитательная работа представляет собой систему комплексных мер педагогического воздействия на различные стороны психофизического и интеллектуального развития каждого ребенка. Собственный практический опыт работы с дошкольниками с нарушениями слуха позволяет говорить об эффективности временной интеграции воспитанников с различными вариантами нарушениями слуха: дошкольников,

прошедших кохлеарную имплантацию и не прооперированных детей.

В условиях МБДОУ «Детский сад № 470 г. Челябинска» наряду с общеобразовательными группами функционирует 3 группы для детей с нарушениями слуха, что позволяет эффективно осуществлять интеграцию детей с учетом уровня развития каждого ребенка, выбирая оптимальный для него вариант интеграции. Целью такой работы является приобретение детьми опыта позитивного общения с сверстниками, воспитание у них способностей к социальному сотрудничеству, а также совершенствование и расширение словарного запаса и практических навыков [6].

Учитывая возрастные и типологические психологические особенности дошкольников с нарушениями слуха [2], координация этой деятельности должна быть гибкой, т.е. все участники сопровождения [5]: воспитатель, учитель-дефектолог, логопед и др. направляют работу, организуя отдельные этапы интеграционного процесса.

Основными задачами данной организованной деятельности является [3]:

- Обеспечение всестороннего развития детей на основе коррекции имеющихся нарушений развития каждого ребенка.

- Преодоление социальной недостаточности, обеспечение социализации каждого ребенка.

- Создание и расширение слухоречевой среды.

- Развитие творческих способностей дошкольников через художественно-этническую деятельность.

- Развитие познавательных способностей.

- Развитие творческого воображения.

- Развитие творческого мышления.

- Развитие коммуникативных навыков

- Обеспечение психологического благополучия и здоровья детей.

Для эффективного решения такого количества задач специалисты используют различные организационные формы образовательной и досуговой деятельности, на которых возможно взаимодействие детей с разным состоянием слухового анализатора:

- физкультурные занятия (в старших группах проводятся 3-4 раза в месяц);

- тематические развлечения: «День смеха», «Масленица» и т.п.;

- игровая и трудовая деятельность на прогулке;

- совместные экскурсии.

Однако, наиболее эффективно взаимодействие дошкольников организуется в таких видах образовательной деятельности, как:

- ручной труд (изготовление игрушек методом «Оригами») – осуществляется активный контакт и взаимодействие детей;

- аппликация;

- познавательные занятия (группы детей комплектуются в соответствии с уровнем развития и мотивационной заинтересованностью).

Дети общеразвивающих групп принимают участия в праздничных мероприятиях в качестве героев или партнёров. Для воспитанников групп коррекционной направленности показываются короткие театральные постановки.

В летний период дети коррекционных групп вообще посещают общеразвивающие группы.

Вся эта деятельность предполагает большую и слаженную работу всех специалистов [5]: учителя-дефектолога, логопеда, воспитателей групп, помощников воспитателя,

музыкального руководителя, инструктора по физической культуре и др. Использование специалистами здоровьесберегающих технологий [1]. Учитель-дефектолог, который помогает педагогам групп в организации воспитания и обучения, знакомит с приёмами и методами коррекционной работы с детьми с нарушенным слухом. Педагог должен быть готов к работе с такими детьми, владеть информацией об особенностях их развития, видах и тяжести отклонений, своеобразии подходов в организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. На занятиях воспитатели уделяют особое внимание развитию речи детей коррекционных групп [4], рассматривая ее, прежде всего, как средство социализации и эффективной интеграции.

Таким образом, совместное обучение и воспитание дошкольников с нормой психического развития и с нарушениями слуха является важнейшим вкладом для последующей эффективной интеграции детей в общество на последующих возрастных этапах. Именно на этапе дошкольного детства эффективнее, чем в более поздние периоды корректируются недостаточные функции в развитии ребенка и формируются варианты межличностного взаимодействия детей.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воробьева, В. В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи / В. В. Воробьева, Л. М. Лапшина. – Текст: непосредственный // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Мат-лы Всероссийск. научно-практич. конф. (09 февраля 2016 г.) / Отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. – Челябинск: Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2016. – С. 90-95.
2. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Головчиц. – Текст: непосредственный. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
3. Королева, И. В. Дети с нарушениями слуха в условиях инклюзии: пособие для педагогов и воспитателей / И. В. Королева. – СПб.: Каро, 2020. – 128 с.
4. Лапшина, Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова. – Текст: непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1 (109). – С. 100-108.
5. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст: непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.
6. Шматко, Н. Д. Интегрированное воспитание и детей с отклонениями в развитии / Н. Г. Шматко, Н. Н. Малофеев – Текст: непосредственный // Альманах института коррекционной педагогики. – 2007. – № 11. – С. 54-60.

## **РОЛЬ ПОДВИЖНЫХ ИГР В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* В статье представлены различные взгляды исследователей и авторская точка зрения на проблему социальной адаптации младших школьников с ЗПР в школе. Содержание данной статьи посвящено роли подвижных игр в улучшении социальной адаптации младших школьников с ЗПР.

*Ключевые слова:* задержка психического развития, социальная адаптация, игра, подвижные игры.

*A. S. Shabarshova*  
*Scientific director – M. V. Ovchinnikov*

## **THE ROLE OF OUTDOOR GAMES FOR THE SOCIALIZATION OF YOUNGER STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION**

*Abstract.* The article presents various views of researchers and the author's point of view on the problem of social adaptation of younger students with mental retardation at school. The content of this article is devoted to the role of outdoor games in improving the social adaptation of younger students with mental retardation.

*Keywords:* mental retardation, social adaptation, game, outdoor games.

**Актуальность проблемы.** Еще в начале своей жизни человек социально взаимодействует с окружающими людьми. В социальном взаимодействии человек обретает социальный опыт. Данный опыт, в том числе приобретает посредством адаптации.

В современном мире вопрос социального развития подрастающего поколения становится одной из самых актуальных проблем. Социальное развитие сочетает в себе процессы социализации и индивидуализации для погружения детей не только в предметный мир, но и в социальное пространство отношений через общение с близкими взрослыми и сверстниками [5].

Физические или психические дефекты ребенка создают основу для возникновения нарушений в развитии общения с окружающими и являются неблагоприятным фактором и основным фактором в установлении широких социальных связей [4]. Игра – это ведущий вид деятельности, заключающийся в развитии всех психических процессов. Именно подвижные игры приносят детям радость, снимают эмоциональное напряжение. Внедрение в школьную программу подвижных игр позволит использовать данный вид игры в качестве средства для социализации детей младшего школьного возраста к образовательному учреждению.

**Организация и методы исследования.** Данное исследование организовано как теоретический анализ результатов исследования специалистов различных областей знаний: педагогики [2; 4], психологии [3; 5], дефектологии [7] и др.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Социальная адаптация – это процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды. В основном, социальная



адаптация проявляется в взаимодействии, в том числе и общении человека с окружающими людьми и его активная деятельность [1].

В психологическом словаре игра, игровая деятельность – один из видов активности человека. К. Д. Ушинский определил игру как способ для ребенка вхождения во всю сложность окружающего мира взрослых. Путём подражания ребёнок воспроизводит и усваивает основные стороны человеческих отношений [6].

Анализ работ Л. С. Выготского, А. П. Усовой, Д. Б. Эльконина, Ж. Пиаже, М. Монтессори и др. позволяет отметить, что игра направлена на формирование социальной компетентности ребенка [11].

Задержка психического развития (ЗПР) у детей – это нарушение в формировании и развитии психических функций и навыков ребенка, отставание от нормы психического развития в целом, или каких-либо его отдельных функций [10].

Во всех видах деятельности детям с ЗПР свойственна агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудность приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частую смену настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому. Все это говорит о недоразвитии у детей данной категории социальной зрелости [7].

Процесс перехода из дошкольного образовательного учреждения в школу сложен как для ребенка, так и для его родителей, а тем более для ребенка с ОВЗ. Ребенок приспосабливается к совершенно новым условиям, на смену игрушкам приходят школьные парты, тетради, учебники и ручки. Ребенок входит в новый, совершенно незнакомый для него коллектив. Данная статья посвящена учащимся младших классов с ЗПР, которые сложно адаптируются в новой для них обстановке. Чтобы помочь ребенку адаптироваться к новым условиям и органично влиться в коллектив сверстников, педагогам необходимо создать для ребенка максимально комфортные условия.

Игры имеют особое значение в коррекционно-образовательном процессе обучения и воспитания школьников с задержкой психического развития, поскольку наряду с предметной деятельностью игры используются как основа для формирования социальной действительности и для полноценного развития [9].

Цель педагога при использовании игр в адаптационный период – наладить доверительное отношение с каждым ребёнком, вызвать положительное отношение у него к школе [2].

Режим школы должен быть построен так, чтобы дети могли переключаться с одного вида деятельности на другую. Для того, чтобы социальная адаптация прошла успешно, педагогам необходимо в начальной школе включать в программу подвижные игры во внеурочное время, а также на уроках физической культуры [8].

В период адаптации наиболее часто встречаемыми видами игр в школе являются подвижные игры, так как подвижные игры положительно влияют на эмоционально-психологическое состояние ребенка, развивают ловкость и координацию движений. Они формируют командный дух, взаимопомощь и настойчивость. Помимо самих детей в подвижные игры можно включать родителей и учителей [12].

Подвижные игры способствуют развитию физических, умственных способностей, а также освоению нравственных норм, правил поведения, этических ценностей общества. Кроме того, подвижные игры вызывают у детей радость, веселье, способствуют снижению эмоционального напряжения.

Правильно организованные подвижные игры способствуют выработке положительных качеств, являются средством, способным оказать положительное влияние на взаимоотношения со сверстниками.

Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогической литературы дает основание утверждать, что именно подвижные игры направлены на знакомство и сближение ребёнка с взрослым и детей между собой, что благоприятно влияет на адаптацию ребенка.

**Выводы.** Подвижные игры служат средством смены деятельности, устранения эмоционального напряжения, что ведет к комфортным условиям пребывания детей младшего школьного возраста с ЗПР в образовательном учреждении.

Подвижная игра как педагогическое средство помогает детям благоприятно адаптироваться к новым условиям, быстро установить доброжелательные отношения со сверстниками и окружающими взрослыми.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большой психологический словарь. – Текст : непосредственный / отв. ред. А. М. Мещеряков – Текст : непосредственный. – Москва: Прайм-Евроник, 2007. – 409 с.
2. Бондяева, Е. В. Игры, направленные на создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе детей младшего школьного возраста в период адаптации / Е. В. Бондяева, Н. В. Мыщук – Текст : электронный // Молодой учёный. – 2019. – № 37. – С. 138 – 145. – URL: <https://moluch.ru/archive/275/62423/> (дата обращения 03.11.2019).
3. Велигонова, Т. Н. Игры и упражнения, направленные на знакомство детей друг с другом / Т. Н. Велигонова – Текст : непосредственный – 2018. – № 9. – С. 28 – 30.
4. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский – Текст : непосредственный. – Москва : Эксмо, 2004. – 512 с.
5. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.
6. Закрепина, А. А. Социальное развитие дошкольников / А. А. Закрепина // Дошкольное воспитание. 2009. – № 11. – С.72-79
7. Ильинова, С. В. Влияние игры на формирование личности ребёнка / С. В. Ильинова – Текст : электронный // Молодой учёный. – 2015. – № 17. – С. 487 – 489. – URL: <https://moluch.ru/archive/76/12941/> (дата обращения 15.10.2019).
8. Коробинцева, М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития: учеб.-метод. пособие для высш. учеб. завед. / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 94 с.
9. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-

практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.) – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

10. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – Текст : непосредственный – М. : Академия, 2003. – 144 с.

11. Семенов, Г. А. Социализация, воспитание, развитие / Г. А. Семенов – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 1999. №6. С. 2-7.

12. Степанкова, Э. Я. Методика проведения подвижных игр: учебное пособие для педагогов дошкольных учреждений / Э. Я. Степанкова – Текст : непосредственный. – Москва : Мозаика – Синтез. – 2009. – С. 64

13. Шелеметьева, О. В. Адаптационные игры – залог успешной адаптации детей / О. В. Шелеметьева – Текст : непосредственный // Ребёнок в детском саду. – 2018. – № 9. – С. 17–19.

УДК 371.92

*Е. Н. Шапошникова*  
*Научный руководитель – М. В. Овчинников*

### **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

*Аннотация.* В статье представлен авторский анализ проблемы развития связной речи детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Показана необходимость развития связной речи умственно отсталых дошкольников, как фактор успешности освоения ребенком образовательной программы на этапе школьного обучения и положительный результат подготовки к школе.

*Ключевые слова:* связная речь, нарушение интеллекта, дети дошкольного возраста.

*Е. N. Shaposhnikova*  
*Scientific director – M. V. Ovchinnikov*

### **DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS**

*Abstract.* The article presents an analysis of the question on the problem of the peculiarities of the development of coherent speech in preschool children with intellectual disabilities. The necessity of the development of coherent speech of mentally retarded preschoolers at all stages of learning is shown.

*Keywords:* coherent speech, intellectual disabilities, preschool children.

**Актуальность проблемы:** проблема развития связной речи актуальна тем, что речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом [3]. Несформированность или недоразвитие связной речи отмечается у всех детей с нарушением интеллекта (что сегодня доказано объективными методами электрофизиологического обследования) [5] и оказывает отрицательное влияние на освоение ребенком образовательной программы на всех последующих этапах обучения [4] и, как

результат – на общую социализацию такого ребенка на этапе самостоятельного проживания [6].

**Организация и методы исследования.** Данное исследование организовано как теоретический анализ результатов исследования специалистов различных областей знаний: педагогики [1; 9; 10], психологии [8], нейрофизиологии [4; 5], дефектологии [2; 3; 6; 7] и др.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В рамках работы были изучены методики: О. Е. Грибовой, О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной, В. П. Глухова и др. позволяет выделить несколько уровней сформированности связной речи [1]:

I уровень – полное связное описание событий в рассказе;

II уровень – недостаточно полное, но связное описание в рассказе;

III уровень – это также недостаточно полные или неправильные ответы на вопросы экспериментатора;

IV уровень – перечисление предметов, действий, качеств; V уровень – перечисление предметов.

Становление связной речи детей с нарушением интеллекта осуществляется замедленными темпами и имеет следующие особенности: дети долго задерживаются на этапе вопросно-ответной и ситуативной речи, переход к самостоятельным связным высказываниям осуществляется позднее; несформированность диалога, так как диалог предшествует монологической речи и подготавливает ее появление; в высказываниях центральное место занимает описание второстепенных деталей, причем важнейшие логические звенья при этом опускаются, а причинно-следственные связи между основными фактами раскрываются с трудом; в характере связных высказываний большую роль играет мотивация; связные высказывания у данной категории детей во многом определяются их формой; в связных высказываниях детей с интеллектуальной недостаточностью более ярко проявляются все нарушения лексико-грамматического строя устной речи [3; 4].

На современном этапе развития образования особенно остро встает проблема увеличения количества детей с нарушением интеллекта и, соответственно, проблема предупреждения и преодоления школьной дезадаптации [2] в условиях инклюзивного образования у этой категории детей, проявляющейся в низкой успеваемости, отклонениях от норм поведения, трудностях взаимоотношений с окружающими [9].

Однако вопросы, непосредственно связанные с проблемами формирования и развития связной речи у дошкольников на сегодняшний день недостаточно разработаны. В специальной литературе крайне мало методических и теоретических рекомендаций посвященных данной проблеме [1]. Поэтому в настоящее время проблема развития связной речи у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта является актуальной как в практическом, так и в теоретическом плане [7].

Связная речь детей с нарушением интеллекта не соответствует возрастной норме. При этом основными причинами нарушений формирования связной речи этих детей являются нарушения мотивации, быстрая истощаемость речевой деятельности, вызванные тотальным органическим поражением коры больших полушарий [5]. Поэтому формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применение всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию [1; 10].

Без специального обучения у детей с нарушениями интеллекта не развивается возможность регулировать деятельность с помощью собственной речи [3]: наблюдается в отдельных случаях сопровождающая речь, но совсем не возникает фиксирующая и

планирующая. Сопровождающая речь часто производит впечатление не отнесённой, в ряде случаев наблюдается эхололичная речь.

Речь у детей с нарушением интеллекта настолько слабо развита, что не может осуществлять функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-жестикуляторными; амимичное (лишенное мимики) лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов отличают детей с нарушениями интеллекта от безречевых детей и от детей с другими нарушениями (с нарушениями слуха, с моторной алалией). В результате к школьному возрасту необученные дети с нарушениями интеллекта приходят с существенным речевым недоразвитием [5].

**Вывод.** Анализ литературных источников показал, что нарушения речи детей с нарушением интеллекта являются сложным дефектом, и охватывают практически все уровни речевой деятельности. У детей нарушается не только языковой уровень речи, но и смысловой и сенсомоторный уровни. Более стойкими являются нарушения смыслового и языкового уровня.

Каждая из операций порождения смыслового высказывания вначале формируется самостоятельно, изолированно, на простых заданиях. Затем постепенно операции объединяются в целостный процесс порождения связного текста.

Работа по развитию связной речи должна проводиться не только на специальных логопедических занятиях, но и на занятиях у дефектолога, воспитателя, а также в семье. Именно комплексный системный подход к развитию связной речи детей с нарушением интеллекта может обеспечить эффективность обучения такого ребенка на этапе школьного обучения и всех последующих этапах социализации.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич – Текст : непосредственный. – М. : Просвещение, 1981. – 102 с.
2. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.) – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.
3. Коробинцева, М. С. Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : Материалы международной научно-практической конференции (09-10 февраля 2022 г.). – Челябинск: «Библиотека А. Миллера», 2022. – С. 217-221.
4. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: Мат.-лы II Междунар. научно-практич. конф. (08-11 октября 2008 г.). Т.2 / под. ред. Д. З. Шибковой. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2008. – С. 183-186.
5. Лапшина, Л. М. Некоторые особенности биоэлектрической активности мозга

(альфа-ритм) детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 290-296.

6. Лапшина, Л. М. Работа вспомогательной школы по социализации детей с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования: Мат.-лы научно-практич. конф. (28 января 2003 г.) / Редакторы В. В. Латышин, Н. Н. Малофеев, В. В. Садырин. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2003. – С. 214-221.

7. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат.-лы IV Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием (15-25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. – Челябинск: Край Ра, 2022. – С. 287-289.

8. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников. – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию факультета психологии ЮУрГУ. – Челябинск, – 2021. – С.36-40.

9. Теория и технология инклюзивного образования: учебно-методическое пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. А. Полуянова, У. В. Колотилова. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – С. 34-43.

10. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева. – Текст : непосредственный – М. : Просвещение, 1981. – 134 с.

**УДК 376.3:37.018.4**

*Е. Ю. Шебанец*

### **ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ**

*Аннотация.* В статье представлена программа тьюторского сопровождения учащихся с нарушениями слуха по социально-бытовой адаптации реализуемая на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения Республики Адыгея «Адыгейская республиканская школа-интернат для детей с нарушениями слуха и зрения».

*Ключевые слова:* тьюторское сопровождение, учащиеся с нарушениями слуха, социально-бытовая адаптация.

*E. Yu. Shebanets*

### **THE PROGRAM OF TUTOR SUPPORT OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS ON SOCIAL AND HOUSEHOLD ADAPTATION**

*Abstract.* The article presents a program of tutor support for students with hearing impairments

on social and household adaptation implemented on the basis of the State State Educational Institution of the Republic of Adygea «Adygea Republican Boarding School for children with hearing and visual impairments».

*Keywords:* social and household adaptations, students with hearing impairments, tutor support.

На протяжении своего существования общество сталкивалось с различного рода проблемами, которые сопровождали людей во всех сферах жизнедеятельности. Сегодня же с появлением новых технологий, жизнь общества стала более комфортной, но социально-экономические, экологические и медицинские проблемы выступают факторами, которые способствуют росту численности заболеваемости родителей, а, следовательно, это сказывается и на рождении числа детей с ограниченными возможностями здоровья. А. Г. Московкина указывает: «На 1000 новорожденных приходится один ребенок с выраженной патологией слуха» [3].

Слуховые, зрительные, интеллектуальные и иные нарушения, оказывают пагубное влияние на развитие личности и ее дальнейшее существование. Под нарушением слуха Е. Н. Горина понимает «стойкое количественное снижение слухового восприятия и или качественные необратимые изменения слуховой системы». эти с нарушениями слуха на пути своего развития сталкиваются с различными проблемами в процессе адаптации. Данные проблемы являются результатом того, что ребенок в первые годы жизни, в большинстве случаев, полностью защищен от внешнего мира родителями и родственниками, которые пытаются всячески огородить ребенка от современного общества [2]. Ведь, как утверждает Е. Б. Константинова, из-за отсутствия знаний о детях, имеющих нарушение слуха, общество зачастую относится к данной категории детей с непониманием и призрением [1].

У 82 % учащихся нарушение слуха было выявлено в первый год жизни, а у 18 % детей данные нарушения появляются еще во внутриутробном периоде. Отсутствие слуха у детей или минимальное его понижение, негативно сказывается на их дальнейшем развитии. В большинстве случаев, дети, имеющие нарушение слуха, испытывают значительные трудности в процессе социализации, иными словами, в процессе взаимодействия с окружающей их средой. За счет этого страдают социально-бытовые навыки. Для успешной реализации социально-бытовой адаптации необходимо специально организованное обучение навыкам самообслуживания. Исходя из этого, можно сказать, что социально-бытовая адаптация включает в себя такие составляющие, как: навыки ухода за собой, навыки поведения в обществе, навыки самоконтроля и саморегуляции, а также бытовые навыки, используемые для удовлетворения жизненно необходимых потребностей. Помимо этого, еще одним фактором, задерживающим или даже нарушающим развитие социально-бытовой адаптации учащихся с нарушениями слуха, выступает «гиперопека» со стороны семьи, которая может выражаться в чрезмерной заботе о ребенке и тотальном контроле, желании огородить ребенка от всего, что, по мнению родителей, может навредить ребенку.

Цель нашего исследования: экспериментально апробировать программу тьюторского сопровождения учащихся с нарушениями слуха по социально-бытовой адаптации.

Задачи исследования:

1. Определить основные направления и формы тьюторского сопровождения учащихся с нарушениями слуха по социально-бытовой адаптации.
2. Экспериментально обосновать эффективность программы тьюторского сопровождения учащихся с нарушениями слуха по социально-бытовой адаптации.

Тьюторское сопровождение учащихся по формированию навыков самообслуживания – трудоемкий процесс. Приучить ребенка к самостоятельности – сложная задача как родителей, так и педагогов. Это зачастую обусловлено тем, что родители сами не уверены, что их ребенок сможет себя обслуживать, самостоятельно совершать покупки, пользоваться бытовой техникой и т.д. Благодаря гиперопеке со стороны родителей, учащиеся с нарушениями слуха в большинстве случаев, не владеют элементарными навыками самообслуживания и самостоятельности в быту. Такая позиция со стороны родителей только наносит вред ребенку и ничего больше. Нужно верить в своего ребенка, не только помогать ему и делать все за него, но и давать ребенку возможность самостоятельно выполнять некоторые действия. Это придаст ему больше уверенности в себе и, тем самым, он будет осваивать навыки самообслуживания. Обучение детей с нарушениями слуха данным навыкам должно осуществляться учителем совместно с родителями и другими специалистами, на основании специальных программ, учитывающих актуальные возможности ребенка.

Программа тьюторского сопровождения учащихся с нарушениями слуха по социально-бытовой адаптации апробировалась на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения Республики Адыгея «Адыгейская республиканская школа-интернат для детей с нарушениями слуха и зрения». Участие принимали родители, педагоги-психологи, социальные педагоги, тьюторы, учителя, воспитатели и 32 учащихся, имеющих нарушение слуха. Проведенная нами работа по экспериментальному обоснованию эффективности программы тьюторского сопровождения учащихся с нарушениями слуха по социально-бытовой адаптации включала в себя следующие этапы работы, методы и методики диагностики.

В процессе организации опытно-экспериментальной работы нами были использованы методики, предназначенные для диагностики родителей, учителей, воспитателей, направленные на исследование наличия или отсутствия навыков самообслуживания у учащихся с нарушениями слуха: «Анкета для определения социально-бытовых навыков» (Л. М. Шипицыной); «Изучение и определение уровня овладения навыками самообслуживания» (О. В. Солодянкиной). Перечисленные методики направлены на диагностику наличия или отсутствия навыков самообслуживания у учащихся с нарушениями слуха: «Изучение знаний детей о себе и о предметах окружающего мира»; «Изучение развития двигательной сферы (мелкой моторики)»; «Изучение сформированности социально-бытовых навыков» [4]. Наиболее эффективными формами тьюторского сопровождения по социально-бытовой адаптации, а также обучению навыкам коллективного труда и активизации речевого общения детей с нарушениями слуха выступает: работа с «маленьким учителем»; работа парами; работа бригадами [1].

Программа тьюторского сопровождения учащихся с нарушениями слуха включает в себя этапы, формы, методы, приемы и средства работы социального педагога с детьми с нарушениями слуха, необходимые для развития и формирования навыков самообслуживания, взаимодействия с окружающими и овладения бытовыми навыками.

Этапы реализации программы:

Вводный этап – проведение исследования, направленного на выявление проблем у семей, воспитывающих ребенка с нарушением слуха, в процессе развития, обучения и воспитания.

Основной этап – проведение занятий по программе.

Заключительный этап – подведение итогов и результатов работы, проведенной в процессе реализации данной программы.



Направления тьюторского сопровождения учащихся, можно разделить на:

- 1) Образовательное направление – проявляется в помощи во время обучения учащихся.
- 2) Психологическое направление – реализуется путем проведения консультаций и тренингов, психокоррекции и психотерапии для учащихся и родителей.
- 3) Посредническое направление – организация семейного досуга, помощь в координации, которая ориентирована на установление и актуализацию связей семьи с ведомствами, совместно с которыми решаются конкретные социальные проблемы; помощь в информировании, по вопросам социальной защиты. Тьютор в отношении семьи выступает в трех ролях: советник, консультант, защитник.

По результатам диагностики выявлено, что низкий уровень развития социально-бытовых навыков присущ 36 % респондентам, который проявляется в частичном отсутствии социально-бытовых навыков, таких как: самостоятельное посещение туалета, выбор одежды, относительно ситуации, выполнении домашних обязанностей, характерных для детей данного возраста. Средний уровень развития социально-бытовых навыков присущ 64 % респондентам, который характеризуется наличием навыков самостоятельного удовлетворения естественных потребностей, выборе одежды, относительно ситуации, выполнении домашних обязанностей, а также навыкам пользования столовыми приборами. Высокий уровень развития социально-бытовых навыков у испытуемых не выявлен. В процессе реализации программы тьюторского сопровождения по социально-бытовой адаптации учащихся с нарушениями слуха, были выявлены изменения.

Таким образом, можно говорить о том, что уровень развития социально-бытовых навыков у учащихся с нарушениями слуха зависит от тяжести их диагноза и наличия вторичных отклонений. Безусловно в процессе сопровождения требуется постоянное внимание и совершенствование, так как социально-бытовая адаптация учащихся закладываются в детском возрасте. Формирование и совершенствование навыков самообслуживания напрямую зависит от системы социально-педагогических мероприятий, реализуемых в рамках деятельности тьютора. Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о положительной динамике.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Константинова, Е. Б. Проблемы адаптации детей с ОВЗ в обществе / Е. Б. Константинова, Е.А. Сорокина. – Режим доступа : [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/48714/1/klo-2011\\_2\\_013.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/48714/1/klo-2011_2_013.pdf)
2. Лыкова-Унковская, Е. С. Социально-бытовая ориентировка: Дидактический материал для работы с детьми по формированию бытовой компетенции для 1 дополнительного и 1 классов общеобразовательных организаций, реализующих ФГОС НОО ОВЗ / Е. С. Лыкова-Унковская. – М.: Издательство ВЛАДОС, 2017 – 44 кар, 99 с.
3. Московкина, А. Г. Семейное воспитание детей с различными нарушениями в развитии: учебник / А. Г. Московкина; под ред. В.И. Селиверстова. – Москва: Владос, 2015. – 263 с.
4. Никитина, С. П. Формирование социально-бытовых навыков у детей с нарушением слуха/ С. П. Никитина. – Режим доступа : <https://infourok.ru/obobshenie-opyta-raboty-na-temu-formirovanie-socialno-bytovyh-navykov-u-detej-s-narusheniem-sluha-4380955.html>.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕЛОСТНОСТЬ УСЛОВИЙ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ КЛАССАХ ПРИ ВНУТРЕННЕЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

*Аннотация.* В статье рассмотрены особенности педагогических условий и методик обучения детей с особыми образовательными потребностями в рамках технологии интегрированного обучения при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе.

*Ключевые слова:* технология интегрированного обучения, педагогические условия, методики преподавания, учащиеся с особенностями развития.

L. E. Shevchuk

## PEDAGOGICAL INTEGRITY OF CONDITIONS AND TEACHING METHODS IN INTEGRATED GENERAL EDUCATION CLASSROOMS WITH INTERNAL DIFFERENTIATION

*Abstract.* The article considers the features of pedagogical conditions and methods of teaching children with special educational needs within the framework of integrated learning technology with internal differentiation in the general education classroom.

*Keywords:* integrated learning technology, pedagogical conditions, teaching methods, students with developmental disabilities.

«Социальные условия, в которые должен вращаться ребенок, и составляют с одной стороны, всю ту область неприспособленности ребенка, из которой исходят творческие силы его развития», – писал Л. С. Выготский.

Известно, что главным интегративным свойством педагогического процесса является его целостность, т.е. взаимосвязь и взаимообусловленность всех процессов и явлений, в нем возникающих и протекающих как в воспитании и обучении, во взаимоотношениях субъектов педагогического процесса, так и в его связях с внешней средой. Такая целостность не возникает сама собой, не есть некая данность. Необходимо, по мысли К. Д. Ушинского, добиваться единства административного, учебного и воспитательного элементов школьной деятельности. От комбинации этих элементов в каждой конкретной школе зависит та ее воспитательная сила, без которой всё является лишь «декорациями, закрывающими от непосвященных пробел в общественном воспитании».

Понятно, что такая комбинация имеет в каждой школе свои характерные особенности и во многом она обусловлена использованием тех или иных образовательных технологий. МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска» с 1994 года реализует собственную технологию обучения детей с особенностями развития. Более 25 лет наш коллектив совершенствует эту технологию – технологию интегрированного обучения детей с особенностями развития с внутренней дифференциацией в общеобразовательном классе.

Всякая технология работает в случае соблюдения определенных условий материально-технических, финансовых, кадровых, и, конечно же, педагогических.

Основными условиями из тринадцати определенных нами в результате теоретических

разработок и практики являются:

- количество учащихся с особенностями развития в учебном общеобразовательном классе не должно превышать 15% от общего количества учащихся учебного класса;
- учитель класса должен иметь дефектологическое образование и (или) квалификацию не ниже I категории;
- системная работа в школе психолого-педагогического консилиума;
- «гибкие классы», работа которых осуществляется в соответствии с общешкольным учебным расписанием;
- системная работа дополнительного образования.

Все это позволяет, в первую очередь, эффективно организовать учебно-воспитательную деятельность на занятиях, применяя методы обучения, способствующие вовлечению учащихся с особенностями развития в общий процесс. В их основе:

- подача учебного материала малыми порциями;
- максимальная развернутость и раздробленность сложных понятий и действий;
- замедленность обучения и частая повторяемость формулируемых действий;
- предварение пропедевтикой изучения нового;
- предъявление учебных заданий, мотивирующих на дальнейшую деятельность и находящихся в «зоне их ближайшего развития».

Понятно, что в интегрированных общеобразовательных классах дифференциация происходит не только на уровне учебных заданий, но и на уровне применения методов оценочной деятельности и организации учебной работы в целом. Целостность этим процессам придает системообразующая работа психолого-педагогического консилиума, специалисты которого проводят первоначальную и промежуточную диагностики, отслеживают процесс выполнения или невыполнения учебной программы, а при необходимости уточняют или меняют коррекционные действия при работе с учениками.

Хочется также обратить особое внимание на то, что в нашей школе реализуется здоровьесберегающая технология В. Ф. Базарного, в основе которой лежит комплексное воздействие на учащихся через снятие утомления, повышение двигательной активности, раскрепощённости суждений, сохранение и укрепление здоровья учащихся. Как показывает практика, использование данной технологий в учебном процессе позволяет учащимся с особенностями развития более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрыть свои творческие способности, а педагогу эффективнее управлять познавательной деятельностью учащихся, сохраняя и укрепляя здоровье детей [1].

Неоценимую роль в вопросе придания целостности педагогического процесса в нашей школе играет система дополнительного образования. Деятельность обучающихся с особенностями развития в различных коллективах (танцевальных, спортивных, школьном оркестре и ансамблях, студии декоративно-прикладного творчества и др.) является мощным средством коррекции, как в социальном, так и учебном плане.

Результаты реализации технологии интегрированного обучения оцениваются на основе разработанного инструментария определения эффективности реализации модели, включающего следующие показатели:

1) Образовательные достижения учащихся с особенностями развития и компенсация психофизических нарушений.

Ежегодно:

- абсолютная успеваемость обучающихся с особенностями развития на уровне

начального, основного и среднего образования составляет 100 %

- успешность сдачи ГИА обучающимися с особенностями развития – 100 %
- 100 % детей с ТНР по завершению уровня начального общего образования и результатам обследования ТПМПК компенсируют нарушения речевого развития.

- 40-50 % детей с ЗПР выпускников начальной школы получают рекомендацию продолжить образование по основной общеобразовательной программе основного общего образования.

- по данным итоговой комплексной психолого-педагогической диагностики специалисты ВШК в динамике фиксируют у обучающихся с особенностями развития существенный прогресс в основных сферах развития личности.

2) Вовлеченность в систему дополнительного образования детей с особенностями развития составляет 100 %

Ежегодное участие наших особенных детей в составах творческих и спортивных коллективов в конкурсах и соревнованиях различных уровней.

3) Распространение педагогического опыта в области осуществления интегрированного образования

- проведение конференций, семинаров, мастер-классов
- издание научно-методических пособий и публикации специалистами службы сопровождения и учителями школы.

- знакомство общественности с нашим опытом через средства массовой информации

- участие педагогов в конкурсах профессионального мастерства.

Благодаря этому элементы модели интегрированного образования нашей школы используются в школах города Челябинска и Челябинской области.

4) Профессиональные компетенции педагогов и педагогическая грамотность родителей, участвующих в реализации инклюзивного образования. Мы наблюдаем несомненное их повышение.

Мы надеемся, что целостность педагогического процесса в нашей школе будет сохраняться и обеспечивать нам положительный результат обучения и воспитания детей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Базарный, В. Ф. Методология и методика раскрепощения нейрофизиологической основы психического и физического развития учащихся в структурах учебного процесса. – Сергиев Посад, 1995.

2. Малофеев, Н. Н. Похвальное слово инклюзии или речь в защиту самого себя [Текст] / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 2011. – №4. – С. 3-17.

3. Шевчук, Л. Е. Теория и практика интегрированного обучения учащихся с особенностями развития в общеобразовательной школе: монография [Текст] / Л.Е.Шевчук – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. – 256 с.

4. Шевчук, Л. Е., Резникова Е.В. Обучение детей с особенностями развития по технологии интегрированного обучения при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе. Методические рекомендации / Л. Е. Шевчук, Е. В. Резникова. – Челябинск, 2006. – 161с.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* В статье представлен анализ исследования уровня развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, фонематические процессы, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития.

*N. P. Shirokova*  
*Scientific supervisor – E. V. Reznikova*

## **FEATURES OF PHONEMIC PROCESSES IN OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION**

*Abstract.* The article presents an analysis of the study of the level of development of phonemic processes in children of older preschool age with mental retardation.

*Keywords:* inclusive education, phonemic processes, children of older preschool age, mental retardation.

Самым распространенным речевым нарушением среди детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является общее недоразвитие речи, при котором нарушается формирование всех компонентов речевой системы. Фонематические процессы являются важным звеном в развитии этой системы. Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза, и только достаточный уровень развития фонематических процессов обеспечивает основу для качественного становления остальных компонентов. Грамотная речь является важнейшим условием полноценного развития человека. Трудности в процессе речевого развития влияют на познавательную и коммуникативную деятельность. Устойчивые затруднения приводят к дезадаптации детей [1]. Принципы реализации инклюзивного образования предполагают модернизацию системы образования под особенности и возможности ребенка, путем построения адаптированных образовательных программ и обеспечения специальных условий, исключающих любую дискриминацию и обеспечивающих равное отношение ко всем детям. Трудности в учебной деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья вызывают сопротивление и отсутствие интереса. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает максимальное удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, которые выявляются в процессе психолого-педагогической диагностики [2].

Для построения коррекционной работы по развитию фонематических процессов с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития проведено исследование актуального уровня их развития. Для проведения констатирующего эксперимента научно-исследовательской работы по теме «Психолого-педагогическое

сопровождение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе коррекции фонематических процессов» была выбрана методика Р. И. Лалаевой [3]. Основу для разработки данной методики составляли методы описанные в работах Т. В. Ахутиной, А. Р. Лурия, Н. В. Серебряковой, Е. В. Собонович и др. авторов.

Методика учитывает современные психолингвистические представления о структуре речевой деятельности. Методика рассчитана на исследование процесса продуцирования речевых высказываний у детей 6-10 лет с речевой патологией различного генеза, имеющих как относительно сохранный интеллект, так и интеллектуальную недостаточность. Диагностика позволяет выявить характер первичного и вторичного недоразвития речи. Для определения уровня развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития был выбран раздел исследования языкового анализа и синтеза: «Фонематический анализ, синтез и представления». В группе исследуемых присутствовали 12 детей с общим недоразвитием речи III уровня, 1 ребенок с общим недоразвитием речи II уровня и 1 ребенок с общим недоразвитием речи I уровня.

В процессе диагностики дети выполняли задания по выделению звука на фоне слова, определения первого и последнего звука в слове, места звука в слове, их количества и последовательности, определение «соседей» звука, его позиционного места, задания на фонематический синтез и исследование фонематических представлений.

#### 1. Фонематический анализ

1.1. Выделение звука на фоне слова.

1.2. Определение первого и последнего звука в словах.

1.3. Определение места звука в слове (начало, середина, конец).

1.4. Определение количества звуков в словах.

1.5. Определение последовательности звуков.

1.6. Определение «соседей» звука в слове.

1.7. Определение позиционного места звука в слове (какой по счету звук в слове?).

#### 2. Фонематический синтез.

2.1. Узнавание слова по воспроизведению последовательности его звуков.

#### 3. Фонематические представления.

3.1. Придумывание слов из определенного количества звуков.

3.2. Нахождение картинок, в названии которых три, четыре, пять звуков.

Критерием оценки служит количество правильно выполненных заданий.

Количественная обработка материалов эксперимента проведена на основе побалльной оценки:

1) на основе побалльной оценки вычисляется коэффициент выполнения заданий по формуле  $K = x/y$ , где  $x$  – сумма баллов, полученных при выполнении заданий;  $y$  – максимальное количество баллов при выполнении данных заданий.

2) на основе подсчета правильно выполненных заданий в группе определяется уровень успешности (в %) по формуле

$U = (N1 / 100) \cdot 100$ ;  $N1$  – количество правильно выполненных заданий,  $N$  – общее количество заданий (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты определения уровня развития фонематических процессов

№	Имя Ф.	Количество баллов																				К	N	N <sub>1</sub>	Уровень успешности, %
		1.1		1.2		1.3		1.4		1.5		1.6		1.7		2.1		3.1		3.2					
		у	х	у	х	у	х	у	х	у	х	у	х	у	х	у	х	у	х	у	х				
1.	Анна М.	42	11	30	18	15	6	15	2	15	1	20	3	12	0	10	3	15	0	7	0	0,24	181	44	24,3
2.	Алла П.	42	0	30	8	15	0	15	0	15	0	20	0	12	0	10	1	15	0	7	0	0,05	181	9	5,0
3.	Василий К.	42	6	30	0	15	0	15	0	15	0	20	0	12	0	10	0	15	0	7	0	0,03	181	6	3,3
4.	Валерия К.	42	4	30	4	15	0	15	0	15	0	20	0	12	0	10	0	15	0	7	0	0,04	181	8	4,4
5.	Вадим Р.	42	9	30	22	15	5	15	1	15	0	20	4	12	0	10	3	15	0	7	0	0,24	181	44	24,3
6.	Дмитрий К.	42	0	30	0	15	0	15	0	15	0	20	0	12	0	10	0	15	0	7	0	0	181	0	0,0
7.	Давид Д.	42	3	30	0	15	0	15	0	15	0	20	0	12	0	10	0	15	0	7	0	0,02	181	3	1,7
8.	Анатолий Г.	42	5	30	9	15	0	15	0	15	0	20	1	12	0	10	4	15	0	7	1	0,11	181	20	11,0
9.	Илья Т.	42	0	30	0	15	0	15	0	15	0	20	0	12	0	10	0	15	0	7	0	0	181	0	0,0
10.	Иван М.	42	10	30	8	15	2	15	2	15	1	20	3	12	0	10	4	15	0	7	2	0,18	181	32	17,7
11.	Катерина Д.	42	0	30	4	15	0	15	0	15	0	20	0	12	0	10	2	15	0	7	2	0,04	181	8	4,4
12.	Марат Ф.	42	4	30	3	15	0	15	0	15	0	20	0	12	0	10	2	15	0	7	1	0,06	181	10	5,5
13.	Олеся М.	42	8	30	1	15	0	15	0	15	0	20	0	12	0	10	0	15	0	7	0	0,05	181	9	5,0
14.	Савелий А.	42	7	30	16	15	6	15	0	15	0	20	2	12	0	10	3	15	0	7	2	0,2	181	36	19,9

Качественный анализ результатов исследования показывает, что уровень успешности в группе испытуемых распределяется в пределах от 0 до 24,3 %.

Фонематическое недоразвитие проявляется, в основном, в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но иногда дети не различают и более контрастные звуки. Происходит задержка в овладении звуковым анализом и синтезом. Недоразвитие фонематического восприятия при выполнении элементарных действий звукового анализа (например, узнавание звука) проявляется в том, что дети смешивают заданные звуки с близкими им по звучанию. Многим детям недоступно выполнение операций фонематического синтеза.

При исследовании фонематических представлений, проявляется не только неспособность детей составить слово из определенного количества звуков, но и определить количество звуков в слове.

Уровень фонематического восприятия детей коррелирует с выраженностью лексико-грамматического недоразвития речи.

Таким образом, фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков. Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Навросяк, А. П. Рекомендации по профилактике и коррекции нарушений письменной речи у младших школьников. Методическое пособие для логопедов, учителей и родителей / А. П. Навросяк, Е. А. Плаксина, Е. В. Резникова, В. А. Степанова. – Челябинск, 2022.
2. Резникова, Е. В. Психолого-педагогическая диагностика детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Резникова, В. С. Васильева. – Челябинск, 2021.
3. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М., 2004.

*Н. Е. Шпек*

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ – НАРУШЕНИЕ СЛУХА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

*Аннотация.* В статье рассматриваются педагогические условия в работе с современной семьей и детьми с ограниченными возможностями здоровья. Описаны формы работы с родителями.

*Ключевые слова:* семья, родители, сотрудничество, педагогическая деятельность.

*N. E. Shpek*

#### **PEDAGOGICAL CONDITIONS IN WORKING WITH PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES (HEARING IMPAIRMENT FROM WORK EXPERIENCE)**



*Abstract.* The article discusses the pedagogical conditions in working with a modern family and children with disabilities. Forms of work with parents are described.

*Keywords:* family, parents, cooperation, pedagogical activity.

Семья – это та среда, где ребенок проводит большую часть жизни. Какая социальная и духовная атмосфера царит вокруг ребенка, полностью зависит от родителей. Настрой родителей в возможность полной или частичной реабилитации, подкрепляемый ежедневной кропотливой работой совместно со специалистами всегда дает положительный результат. Поэтому одной из основных задач педагогов нашего ДООУ является взаимодействие с семьей ребёнка с ОВЗ для обеспечения полноценного развития и воспитания.

Педагогическая деятельность в работе с детьми с ОВЗ дошкольного возраста будет эффективной, если будет решена одна из наиболее сложных проблем – устранение различия в позициях педагогов и родителей по вопросам слухоречевого развития детей. Нередко родители самопроизвольно отстраняются от помощи педагогам по исправлению дефектов у детей, мотивируя это тем, что они не владеют необходимыми педагогическими знаниями. [1, с. 104-107]

Осознанное включение родителей в совместный с педагогами коррекционный процесс позволяет значительно повысить эффективность работы. Создание единого пространства слухоречевого развития ребенка невозможно, если усилия педагогов и родителей будут осуществляться независимо друг от друга.

Современная концепция дошкольного воспитания положила начало реформе дошкольного образования. В ней обозначено, что семья и учреждение, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга.

Практический опыт ДООУ позволяет сделать вывод: современным родителям нужна постоянная помощь педагогов, специалистов дошкольной организации для решения слухоречевого, интеллектуального развития ребенка. Признание приоритета семейного воспитания требует иных взаимоотношений семьи и педагогов, а именно сотрудничества, доверительного взаимодействия. Вовлечение родителей в образовательный процесс, их участие в коррекционно-педагогической деятельности необходимо для развития их собственного ребенка.

Целью работы педагогов ДООУ с родителями является создание условий целенаправленной работы с семьями для формирования компетентности родителей в вопросах развития, обучения и воспитания детей с нарушенным слухом и после кохлеарной имплантации.

Для достижения целей необходимо решение следующих задач:

- привлечение родителей к участию в образовательном процессе в условиях ДООУ;
- формирование у родителей мотивации к взаимодействию со специалистами образовательной организации;
- оказание коррекционно-педагогической и психологической поддержки семьям в вопросах воспитания, обучения и развития детей с нарушенным слухом и после кохлеарной имплантации;
- повышение правовой компетентности родителей;
- выявление социально-психологических внутрисемейных факторов, способствующих гармоничному развитию ребенка с ОВЗ в семье;
- установление причин, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения и способствовать их коррекции;

- обучение родителей приемам формирования в семье реабилитационных условий: методам воспитания, обучения и реабилитации детей, которые обеспечивают оптимальное развитие ребенка с ОВЗ;

- повысить психолого-педагогическую компетентность родителей в вопросах воспитания, обучения, развития и социальной адаптации ребенка;

- скорректировать воспитательские позиции родителей, оказать им помощь в выборе адекватных мер воздействия.

Реабилитация (развитие слухового восприятия, на его основе развитие речи, социализация, интеграция в среду слышащих) будет проходить наиболее плодотворно и эффективно в том случае, если будет осуществляться непрерывность и преемственность реабилитационных мероприятий проводимых специалистами ДОО (учителем-дефектологом, воспитателем, музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре, педагогом-психологом, а также помощником воспитателя и другими сотрудниками ДОО) и родителями [3, с. 58].

Для того, чтобы родители стали активными сторонниками и участниками образовательного процесса у них необходимо сформировать представление о специфике работы с детьми с недостатками слуха, особенностями образовательного процесса. Для этого используются следующие виды работ:

- тематические родительские собрания;
- открытые уроки;
- индивидуальное консультирование родителей;
- круглые столы;
- семинар-практикумы;
- дни открытых дверей;
- мастер-классы;
- презентации, конкурсы, праздники;
- консультации с использованием ИКТ (видео-консультации, блоги ДОО, группы, группы в viber и т.д.);

Родители знакомятся и овладевают знаниями об особенностях психофизического развития детей, в том числе и с нарушенным слухом и после КИ, основными направлениями коррекционной работы.

С целью создания благоприятного психоэмоционального климата в семьях детей с нарушениями слуха проводим индивидуальные беседы «Как правильно носить слуховой аппарат», «Организация слухоречевой среды в домашних условиях», «Что такое слухоречевая реабилитация детей с кохлеарным имплантом», «Что такое кохлеарный имплант и чем он отличается от слухового аппарата», «Как приучить ребенка носить слуховые аппараты» и другие. Досуговые мероприятия способствуют установлению и сохранению дружеских, теплых отношений между взрослыми и детьми, созданию атмосферы праздника, осознанию семейных норм и ценностей. В нашем детском саду, кроме традиционных утренников, посвященных Дню защитника Отечества, 8 Марта, Новому году, проводим «Папа, мама, я – спортивная семья!», «Бабушкины посиделки», «День рождения Деда Мороза», «В библиотеку вместе с мамой», «У моей игрушки день рождения» и другие.

Таким образом, результатом взаимодействия педагогов и семьи является полноценное развитие ребенка, а также успешная социальная адаптация и интеграция в общество. Наша работа объединила родителей для совместного решения общей и главной задачи - воспитания ребенка полноценным членом общества. Некоторые наши выпускники достигли высокого

уровня слухоречевого, интеллектуального, нравственного и социального развития и успешно продолжают учиться в коррекционных и общеобразовательных школах, получают профессиональное образование [2, с. 25-42]

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Булова, Н. И. Формы работы по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарным имплантом в условиях дошкольной образовательной организации комбинированного вида / Н. И. Булова // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: Сборник статей XI Международной научно – практической конференции, посвящённой 85-летию ЮУрГГПУ; Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед.ун-т. – Челябинск: Юж.-Урал.науч. центр РАО, 2019. – Ч.1. – С.104 -107.

2. Булов, К. С. Организационно-педагогические условия социализации обучающихся с нарушениями слуха в образовательной организации / К. С. Булов, Н. И. Булова // Вестник Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 25-42.

3. Булова, Н. И. Организация занятий по социально-бытовой ориентировке как средство социальной интеграции учащихся с нарушениями слуха младшего школьного возраста: методические рекомендации для педагогов школ I-II вида / Н. И. Булова. – Челябинск: Изд-во «Библиотека А. Миллера», 2019. – 58 с.

УДК 371.92

*В. Е. Штепина*  
*Научный руководитель – М. В. Овчинников*

#### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* В статье представлена авторская точка зрения на проблему особенностей формирования математических представлений у младшего школьника с задержкой психического развития (ЗПР). В статье проанализированы данные особенности и приведены рекомендации по формированию у обучающихся с ЗПР математических представлений. В статье сделан акцент на значимость понимания особенностей формирования математических представлений детей с задержкой психического развития специалистами образовательного процесса.

*Ключевые слова:* ребенок с ограниченными возможностями здоровья, задержка психического развития, математические представления, младшие школьники, обучение, ЗПР.

*V. E. Shtepina*  
*Scientific director – M. V. Ovchinnikov*

#### **THE PECULIAR PROPERTIES OF THE FORMATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

*Abstract.* The article presents the author's point of view on the problem of the peculiarities of the formation of mathematical representations of a younger student with a mental retardation. The article considered these features and provided recommendations for teaching children with a mental retardation to mathematical representations. The article focuses on the importance of understanding the peculiarities of the formation of mathematical representations of children with mental retardation by specialists of the educational process.

*Keywords:* a child with disabilities, a child with mental retardation, mathematical representations, primary school students, education.

**Актуальность проблемы.** Качественное овладение математическими представлениями, составляющими базу обучения и развития в начальной школе, значительно влияет на психическое развитие младшего школьника и обеспечивает качество его перехода в среднее звено образовательного учреждения [7]. При не усвоении материала переход на следующую ступень обучения может повлечь за собой серьезные пробелы в изучаемом материале и поставить под угрозу качественное усвоение ребенком всех базовых знаний, формирование базовых компетенций, а также может негативно отразиться на его самооценке и социализации [9]. В связи с этим перед общеобразовательными организациями стоит важная задача по обучению ребенка с ЗПР математическим представлениям [10; 11]. Однако не все учителя обладают знаниями об особенностях психического развития обучающихся данной категории [8], не владеют методикой формирования у них математических представлений [1; 11]; из-за чего материал не усваивается детьми и влечет за собой серьезные последствия [10].

**Организация и методы исследования.** Данное исследование организовано как теоретический анализ результатов исследования специалистов таких областей знаний, как педагогика [2; 3; 4; 6], дефектология [1; 5; 7; 8].

**Результаты исследования и их обсуждение.** Задержка психического развития представляет собой «особый тип аномалии, проявляющейся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка». Данное нарушение «характеризуется замедленным темпом созревания психических структур, гетерохронностью проявления отклонений развития и различием как в степени их выраженности, так и в прогнозе результатов» [8].

Математические представления – это «количественные, геометрические, пространственные и временные представления, а также взаимосвязи между объектами окружающего мира» [2].

Ряд авторов, изучавших приведенную тему, описывают как дети с ЗПР усваивают знания математики [1; 4; 6; 11]:

По мнению М. С. Коробинцевой, данная категория детей при решении задач «обычно опирается на внешние, несущественные признаки условия». Это могут быть слова, которые вызывают какие-либо ассоциации или словосочетания, содержащие знакомые имена, а если в задаче есть рисунки, то это будет служить сильным отвлекающим фактором для младшего школьника с ЗПР [7].

Г. М. Капустина считает, что «один из самых слабых разделов математической готовности дошкольников с ЗПР – вычислительные навыки». Данное проблемное место сохраняется у детей и при переходе в школу. Младшие школьники очень медленно считают, и даже примеры на сложение и вычитание вызывают немало трудностей, зачастую детям для счёта требуется наглядное представление, например, счётные палочки. При усложнении арифметических действий (умножение и деление) ситуация ухудшается, ведь помимо счёта

детям приходится использовать память для припоминания таблицы умножения, что также вызывает сложности [5].

Пространственно-временные представления также являются сложными для детей с задержкой психического развития. По мнению Л. Б. Баряевой, «эти дети испытывают различные трудности при организации действий во временном плане. Они не умеют самостоятельно выполнять работу в заданном временном отрезке». Для младших школьников с ЗПР определение времени по часам со стрелкой дается крайне тяжело. А на то, чтобы научить такого ребенка ориентироваться во времени уходит намного больше времени, по сравнению с нормально развивающимися младшеклассниками [1].

Также школьники с ЗПР хуже своих сверстников с нормой развития знают названия геометрических фигур. Они могут путать названия между собой (квадрат и прямоугольник; круг и овал и т.д.). В первом классе могут называть фигуры знакомыми для них словами: круг – колесо, квадрат – телевизор [5].

Анализа современных исследований по изучаемой проблеме позволяет сделать вывод, что дети с ЗПР намного медленнее овладевают математическими представлениями, чем их нормативно развивающиеся сверстники [1].

Именно поэтому важно знать некоторые особенности формирования математических представлений у младших школьников с ЗПР [8].

На занятиях педагогу важно обеспечить смену видов деятельности. Учитель не сможет добиться успеха в обучении, заставляя ребенка выполнять только учебные задания. Во время урока стоит проводить физические минутки, дидактические игры, творческие задания для переключения внимания детей. Таким образом, ребенок не будет перегружаться и сможет быть более внимательным и продуктивным [7].

Также новые темы, изучаемые на уроке, должны быть представлены визуально. Не всегда ребенок с задержкой психического развития может уловить смысл сказанного, а если это касается тем по математике, то ученик практически обречен не усвоить материал. При визуальном представлении темы такому ребёнку будет легче сфокусироваться и понять, о чем же пытался ему рассказать учитель [1].

По мнению А. В. Белошистой, «насыщение математики преимущественно арифметическим содержанием не соответствует гармоничному вхождению в нее ребенка». Действительно, при перенасыщении программы арифметическими упражнениями мы перегрузим психику ученика. Поэтому при составлении программы нужно делать упор на сочетание различных видов математических действий, например, арифметику сочетать с черчением, решение задач с изучением геометрических фигур и т.д. [2].

Помимо этого, для детей с ЗПР действенным методом обучения будет многократное повторение уже пройденного материала. Существует очень небольшая вероятность того, что школьник с ЗПР сможет усвоить тему с первого раза, а постоянное повторение поможет ему пройти нужный материал.

**Выводы.** Младшие школьники с ЗПР нуждаются в специальной коррекционной работе, направленной на недопущение непонимания в получаемом материале и восполнения предыдущих пробелов в обучении. Такая работа будет невозможна без знания особенностей формирования математических представлений и специальной организации уроков математики у детей с ЗПР.

Основными рекомендациями для педагога, работающего, с данной категорией детей может стать: смена видов деятельности на уроке, визуальная представленность тем, сочетание различных видов математических действий в течение урока и многократное повторение

материала. В таком случае ребенок с ЗПР будет чувствовать себя комфортно и сможет более качественно проходить темы по математике.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баряева, Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) / Л. Б. Баряева. – Текст : непосредственный. – СПб.: Изд-во РПГПУ им. А. И. Герцена, Изд-во «СОЮЗ», 2002.

2. Белошистая, А. В. Развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики / А. В. Белошистая. – Текст : непосредственный. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института: Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.

3. Борщевская, Е. В. Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребенка» / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина. – Текст : непосредственный // Психологическое благополучие современного человека: Мат.-лы Междунар. заочной научно-практич. конф. (11 апреля 2018 г.). Т.2 / Отв. ред. С. А. Водяха. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2018. – С. 119-123.

4. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.

5. Капустина, Г. М. Формирование элементарных математических знаний и представлений у детей дошкольного возраста / Г. М. Капустина. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1998. – №2. – 22-29.

6. Колесникова, Е. В. Математические ступеньки. Программа развития математических представлений у дошкольников / Е. В. Колесникова – Текст : непосредственный. – М. : Карапуз, 2016.

7. Коробинцева, М. С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии: Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (22 апреля 2022 г.) – Челябинск: УралГУФК, 2022. – С. 147-148.

8. Макарова, О. А. Аспектный анализ задержки психического развития в отечественной психологии / О. А. Макарова. – Текст : электронный // Концепт. – 2013. – №S1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspektnyy-analiz-zaderzhki-psihicheskogo-razvitiya-v-otchestvennoy-psihologii>

9. Савинцева, П. А. Природа эмоционального лидерства и способность обучаться / П. А. Савинцева, М. В. Овчинников – Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы. Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию юбилею факультета психологии ЮУрГУ. Челябинск, 2021. – С. 36-40.

10. Тарунтаева, Т. В. Развитие математических представлений у дошкольников. – Текст : непосредственный / Т. В. Тарунтаева, Т. И. Алиева. – Москва: Творческий центр Сфера, 2014.

11. Хачатурян, Л. М. Методические рекомендации по формированию математических представлений у детей с ЗПП / Л. М. Хачатурян. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – №10 (90). – С. 1324-1327.

УДК 371

*Н. Н. Шульга*

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* Целью данного исследования являлся поиск эффективных форм и методов управленческой подготовки руководителей современных образовательных организаций (на примере директоров школ). В ходе исследования решались следующие задачи: описать требования к руководителям школ в условиях современной компетентностной парадигмы образования, информационной открытости образовательных организаций, а также вследствие усложнения содержания непосредственно управленческой деятельности директоров; обобщить опыт профессиональной подготовки столичных директоров школ, осуществляемых в рамках программы «Эффективный руководитель». Применяемые в данной программе модули, методы и формы совершенствования управленческой подготовки руководителей общеобразовательных учреждений, успешно зарекомендовавшие себя в последние годы в Москве необходимо применять повсеместно на региональном уровне. В условиях открытости информационного пространства и постепенного включения в него российской образовательной системы целесообразно максимально полно задействовать ресурсы Интернета для повышения управленческой подготовки директоров школ в том числе и отдаленных от Москвы регионов, ранее не имевших возможности полноценно включиться в этот процесс по причине неразвитости самих информационных ресурсов регионов. Участие в онлайн лекциях, конференциях, семинарах и особенно проектных мастерских с учетом деятельностного характера содержания программы обучения в целом и форм проведения учебных занятий в частности позволит реализовать практико-ориентированный подход, максимально способствуя повышению квалификации каждого руководителя школы России.

*Ключевые слова:* образовательная организация; компетентностный и деятельностный (подходы); парадигма (образования); управленческие кадры; руководитель; директор; квалификация; технологии; модули; мастер-классы; тренинги; цифровой профиль; информационное пространство.

*N. N. Shulga*

## **IMPROVEMENT OF MANAGEMENT TRAINING OF THE HEAD OF A MODERN EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Abstract.* The purpose of this study was to search for effective forms and methods of

managerial training of heads of modern educational organizations on the example of school principals. In the course of the study, the following tasks were solved: describe the requirements for school leaders in the conditions of the modern competence paradigm of education, information openness of educational organizations, as well as due to the complexity of the content of the direct management activities of directors; to summarize the experience of professional training of the capital's school principals carried out within the framework of the «Effective Leader» program. The modules, methods and forms of improving the managerial training of heads of general education institutions used in this program, which have successfully proven themselves in recent years in Moscow, should be applied everywhere at the regional level. Given the openness of the information space and the gradual inclusion of the Russian educational system in it, it is advisable to use Internet resources as fully as possible to improve the managerial training of school principals, including those regions remote from Moscow that previously had no opportunity to fully engage in this process due to the underdevelopment of the information resources of the regions themselves. Participation in online lectures, conferences, seminars, and especially project workshops, taking into account the activity-based nature of the content of the training program in general and the forms of conducting training sessions in particular, will allow implementing a practice-oriented approach, maximally contributing to the professional development of each head of a Russian school.

*Keywords:* educational organization; competence and activity (approaches); paradigm (education); management personnel; manager; director; qualification; technologies; modules; master classes; trainings; digital profile; information space.

Актуальность исследования проблемы совершенствования управленческой подготовки современных руководителей образовательных организаций продиктована развитием самого общества, усложнением связей между людьми, появлением информационного пространства, позволяющего общаться между субъектами без существовавших ранее ограничений по месту и времени. Все это накладывает дополнительные обязанности и на руководителей образовательных организаций, от управленческой подготовки которых напрямую зависит эффективность не только образовательной подготовки обучающихся, но и работа всего педагогического коллектива в целом. Чтобы идти в ногу со временем, необходимо ориентироваться на достижения и требования цивилизации, отказавшись от подготовки в рамках образовательного учреждения по традиционному образцу (передача знаний от учителя ученику). И прежде всего это относится к руководству организаций, которое обязано ориентировать педагогический коллектив на новую парадигму образования.

Компетентностная парадигма современного образования предполагает повышенные требования как к преподавательскому, так и руководящему составу всех ступеней образовательной системы. Для того, чтобы образовательное учреждение удовлетворяло требованиям ФЗ «Об образовании в РФ» и федеральных стандартов [1; 2], требуется и новая система профессиональной деятельности, предполагающей новые формы и методы профессиональной подготовки.

Школа, как достаточно крупный образовательный комплекс, интегрирующий в себе на современном этапе множество технологических и содержательных ресурсов, предъявляет к руководителю (директору) дополнительные к традиционным функциям планирования и контроля еще и ряд других, связанных с управлением развитием, ресурсами организации, с публичным представлением ее интересов в разных сферах человеческих отношений, тем самым во многом определяя ее рейтинг и привлекательность на публичном пространстве для родителей и обучающихся.



Современный директор школы должен обеспечить стабильность и надежность ее развития в своей многофункциональности: кадровой, структурной, технологической, управленческой, финансово-экономической, информационной составляющих, без которых невозможны высокие образовательные результаты [1]. Это предполагает расширение задач, стоящих перед руководителем школы на современном этапе, и поиск новых моделей обучения эффективному руководству со стороны министерства, отделов образования РФ и общества в целом.

Исследование проводилось на основе информации с сайта MCRKPO.RU «Корпоративного университета московского образования» [2], учрежденным Департаментом образования и науки города Москвы, Министром Правительства Москвы, руководителем Департамента образования и науки города Москвы – А. Б. Молотковым, позволившем проанализировать новую модель подготовки директоров столичных школ и оценить результаты реализации долгосрочной программы «Эффективный руководитель», начавшейся 14 октября 2015 года и включающей многоэтапную подготовку руководителей московских школ на основе деятельностного, практико-ориентированного подходов с применением разнообразных модулей, практико-ориентированные кейсов, мастер-классов, проектных работ, тренингов и множества других форм и методов работы с руководящим составом, где впервые полностью отказались от бумажных носителей, перейдя на информационную платформу.

В Москве апробируется трехкомпонентная система подготовки управленческих кадров средних общеобразовательных учреждений: обучение, поддержка и сопровождение [3].

Первый компонент включает программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, тренинги, дистанционное обучение, селекторные совещания, взаимообучение);

В рамках второго компонента созданы: электронное учебное пособие «Новые инструменты управления школой», Навигатор для директора, книги о московском образовании, информационная платформа moodle.mioo, портал ДПО).

Последний компонент отвечает за сопровождение разработки и реализации управленческого проекта, менторское сопровождение, экспертное сопровождение).

Рассмотрим систему подготовки руководителей школ, примененной в рамках программы «Эффективный руководитель».

Программа рассчитана на 360 учебных часов и включает 13 модулей, объединенных в четыре раздела:

1. «Государственная политика в сфере образования».
2. «Образовательный менеджмент».
3. «Развитие образовательных систем».
4. «Управленческая культура и брендинг» [2].

Заканчивается освоение программы публичной защитой управленческого проекта и получением диплома о профессиональной переподготовке с присвоением квалификации «Менеджер образования».

Спектр направлений в этой системе подготовки директоров школ получил название «5 У» (управление кадрами, ресурсами, процессами, результатом и информацией), в контексте которых выстраивалась вся система обучения руководителей.

Инновационным методом программы можно считать привлечение в качестве педагогов для передачи опыта специалистов непрофильных сфер (медиа, бизнеса, TV и др.) – топ-менеджеры ведущих компаний, бизнес-тренеры, эксперты из разных отраслей экономики, а

также практикующие руководители других образовательных учреждений, добившиеся высоких профессиональных результатов.

Ключевыми особенностями программы является использование различных сценариев обучения из базовых 13 модулей. В первом варианте применяется 7 модулей по выбору слушателя с его участием в селекторных совещаниях в качестве активного участника и обязательным осуществлением менторской поддержки не менее двух слушателей программы. Во втором варианте используется 10 модулей по выбору слушателя с написанием статей, обязательным выполнением и публичной защитой управленческого проекта под руководством ментора. В третьем варианте идет полное обучение по всем 13 модулям с последующей защитой проекта [2].

К имеющимся вариантам модулей добавляется обязательное во всех вариантах участие слушателя минимум в 3-х проектных мастерских и 2 актуальные авторские публикации по образовательной теме, а также требование участия в работе селекторных совещаний Департамента образования и науки г. Москвы.

Таким образом, к ключевым особенностям программы «Эффективный руководитель», имеющей деятельностный характер, следует отнести:

- индивидуальный образовательный маршрут (выбор модулей и проектных мастерских);
- стратегические и форсайт сессии, направленные на обозначение «точек роста»;
- мастер-классы от ведущих бизнес-тренеров и экспертов;
- круглые столы для обсуждения актуальных вопросов;
- работа в больших аудиториях – панельные лекции с участием ведущих специалистов из различных отраслей;
- тренинги от директоров-практиков;
- менторское сопровождение разработки и реализации управленческого проекта;
- управленческий проект и публичное предъявление его результатов, публикации в СМИ;
- использование в процессе обучения ресурсов «Открытого Департамента».

Деятельностный характер обучения предполагает освоение содержания через практическую работу слушателя и формирование у него умения видеть перспективы развития, понимать роль своей организации в контексте стратегических вопросов экономического и политического развития всего общества, а также способности противостоять манипулированию и выстраивать конструктивные связи с представителями других общественных структур.

Открытый характер обучения по данной программе во многом обязан новейшим информационным технологиям, так как обучение построено на фиксации информации на электронных носителях, с которыми каждый желающий может ознакомиться через сеть Интернет (прослушать доклад специалиста, еженедельные онлайн-трансляции мероприятий столичной системы образования, поучаствовать в видео-конференции, посетить защиту проекта, и т.д.). Сами материалы публикуются в открытом доступе на сайте MCRKPO.RU [2].

В процессе реализации программы профессиональной переподготовки «Эффективный руководитель» была внедрена дополнительная программа менторского сопровождения управленческих проектов директоров московских школ. Так, к 2019-м году (окончание третьего года реализации программы) насчитывалось 72 ментора и почти 300 управленческих проектов [1].

К настоящему времени в подготовке управленческих кадров по программе

«Эффективный руководитель» уже реализовано:

1. Применение подходов на основе современных цифровых технологий обучения и диагностики, направленных на развитие hard, soft и digital skills;
2. Широкое использование цифровых инструментов (сбора и анализа данных, диагностики и оценки обучения) для формирования цифрового профиля управленца;
3. Использование персональных траекторий обучения и систем навигации по ним, позволяющих индивидуально выбирать способы формирования компетенций для работы в условиях цифровой экономики;
4. Обучение в режиме реальных практик/кейсов с привлечением ведущих специалистов из различных отраслей;
5. Отработка реальных ситуаций с помощью управленческого тренажера московского директора.

Таким образом, можно говорить об эффективности столичной программы подготовки руководящих кадров школ, что может стать хорошим опытом для переноса данной программы на региональный уровень с целью подготовки руководящих кадров школ по всей России.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Новые подходы к подготовке управленческих кадров в Москве / А. И. Рытов, Т. Г. Новикова, М. Н. Лазутова // ГАОУ ДПО «Московский центр развития кадрового потенциала образования». – Москва, 2019.
2. Сайт «Корпоративного университета московского образования». – Режим доступа: MCRKPO.RU (дата обращения 12.10.2022).
3. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 № 24480). – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 12.11.2020).
4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.

УДК 376.35

*С. Г. Щербак*

### **ВОЛОНТЕРСТВО И ТЮТОРСТВО: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема подготовки студентов дефектологических специальностей к осуществлению тьюторского сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Вопросы формирования педагогической компетентности в вопросах тьюторства в инклюзивном образовании определяются не только на уровне освоения выпускниками профессиональных компетенций в ходе образовательного процесса, но и в осуществлении волонтерской деятельности.

*Ключевые слова:* тьюторство, тьютор, волонтерство, инклюзия, профессиональная

## **VOLUNTEERING AND TUTORING: A COMPETENCE-BASED APPROACH TO TRAINING SPECIALISTS IN INCLUSIVE EDUCATION**

*Abstract.* This article deals with the problem of preparing students of defectological specialties for the implementation of tutor support for persons with disabilities. The issues of the formation of pedagogical competence in matters of tutoring in inclusive education are determined not only at the level of mastering professional competencies by graduates in the course of the educational process, but also in the implementation of volunteer activities.

*Keywords:* tutoring, tutor, volunteering, inclusion, professional competence, professional competence.

На современном этапе развития высшего образования актуален компетентностный подход к подготовке выпускников высшей школы.

Педагогическая компетентность педагога рассматривается в единстве его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [4].

В педагогической практике в условиях инклюзивной школы представлена новая педагогическая деятельность – тьюторство. Данная деятельность призвана обеспечить эффективную, гибкую, ориентированную на ребенка с ОВЗ систему сопровождения в образовательном пространстве: в аспекте индивидуализации процесса обучения и воспитания и личностного развития [1].

При реализации инклюзивного обучения тьютор осуществляет педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ в образовательной среде, на основе индивидуальных образовательных маршрутов, проектов [1].

Профессиональная компетентность выпускников в области тьюторского сопровождения детей с ОВЗ предполагает сформированность ряда специальных знаний и умений (компетенций), характеризующих квалификацию педагога.

У выпускников должны быть сформированы компетенции, определяющие их субъектное участие в процессе образования, специфику тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования [3; 5].

В программе бакалавриата по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» достаточное внимание уделяется формированию у специальных педагогов способности использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации коррекционно-развивающего обучения, развития, воспитания и реабилитации обучающихся с ОВЗ.

Необходимые знания и умения студенты приобретают посредством изучения дисциплин по основной профессиональной образовательной программы направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование: «Тьюторство в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Социально-педагогическое проектирование», «Социализация детей с ОВЗ»; направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»: «Тьюторство детей с нарушениями речи».

Формирование профессиональной компетентности у студентов, направленной на овладение умениями выстраивать толерантную социокультурную среду вокруг ребёнка с ОВЗ, осуществляется в процессе прохождения педагогической практики и участия в различных воспитательных мероприятиях.

Инновационный подход в сфере образования предполагает реализацию общего принципа развития педагога как личности, обладающей социально значимыми качествами, способностью проявлять инициативу и самостоятельно принимать решения, уникальностью во взаимосвязи с окружающим миром, способностью к самосовершенствованию, саморазвитию, к рефлексии и принятию позиции других членов общества, в том числе ребенка с ОВЗ и его родителей.

Поэтому в подготовке педагогов, решаются не только задачи формирования профессиональных умений сопровождения, педагогической, проектной, методической, организационно-управленческой, культурно-просветительской деятельности, но и задачи, позволяющие сформировать необходимые личностные качества педагогов, осуществляющих сопровождение детей с ОВЗ.

В связи с этим по каждому направлению (профилю) подготовки разработана программа воспитания, в которой представлены цель, задачи, основные направления воспитательной работы, а также календарный план воспитательной работы, определяющий мероприятия воспитательной направленности по всем направлениям деятельности, в том числе профессиональной и волонтерской (добровольческой).

Развитие социальной активности в рамках волонтерской деятельности на этапе профессиональной подготовки позволяет выпускнику получить раннюю профессиональную ориентацию в самостоятельной профессиональной деятельности, способствует развитию определенных личностных и социальных качеств (активная жизненная позиция, конструктивное мышление, инициативность и самостоятельность в принятии решения, умение преодолевать трудности профессионального, социального и личностного характера) через расширение социального партнерства.

В исследованиях А. Р. Рымханова волонтерство рассматривается как эффективное средство и ресурс развития инклюзивного образования. При этом отмечается недостаточная разработка научно-методических основ волонтерства в рамках инклюзивного образования [2].

Таким образом, участие студентов дефектологического направления в волонтерских акциях, в проектах по реализации волонтерской помощи лицам с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, представление результатов данной работы на конференциях и семинарах будет способствовать формированию профессионально-личностных качеств личности будущего педагога-дефектолога.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н) [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/420390300> (дата обращения: 04.11.2022).

2. Рымханова, А. Р. Волонтерская деятельность студентов как средство развития инклюзивного образования / А. Р. Рымханова, Н. В. Сюй-фу-шун // Международный журнал экспериментального образования. – 2020. – № 3. – С. 37-41. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11962> (дата обращения: 16.11.2022).

3. Самсонова, Е. В. Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, А. Ю. Шеманов, Е. Н. Кутепова // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Том 14. – № 2. – С. 84–99. – doi:10.17759/psyedu.2022140206 (дата обращения: 10.11.2022).

4. Хмель, Н. Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса / Н. Д. Хмель. – Алматы: РИМП Эксито, 2001. – Текст : непосредственный.

5. Цилицкий, В. С. Подготовка педагогов-дефектологов к реализации функций тьютора в работе с детьми с ОВЗ / В. С. Цилицкий // Россия и Европа: связь культуры и экономики: мат-лы XIV международной научно-практической конференции; отв. редактор Н. В. Уварина. – Челябинск, 2016. – С. 365-366. – Текст : непосредственный.

## Сведения об авторах

**Абилова Асель Абрашевна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; педагог-психолог, КГУ «Школа детского творчества отдела образования города Костаная» управления образования Костанайской области РК; Казахстан; [aselek250485@mail.ru](mailto:aselek250485@mail.ru)

**Аккуратнова Ульяна Александровна**, студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [chinkova\\_2001@mail.ru](mailto:chinkova_2001@mail.ru)

**Акреева Елена Николаевна** – учитель начальных классов, учитель-логопед, ГОКУ СК № 1 г. Иркутска; Россия, г. Иркутск; [ea2303@mail.ru](mailto:ea2303@mail.ru)

**Аксенова М. А.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», [masha.akse.aksenova@mail.ru](mailto:masha.akse.aksenova@mail.ru)

**Анашкина М. А.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», Россия, г. Челябинск; [anashkina-01@list.ru](mailto:anashkina-01@list.ru)

**Андрющенко Елена Валерьевна** – старший преподаватель, кафедра развития дошкольного образования, ГБОУ ДО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации педагогических работников»; учитель-дефектолог, «Детский сад № 440 г. Челябинска», Россия, г. Челябинск; [eva\\_68@66.ru](mailto:eva_68@66.ru)

**Антипина Татьяна Геннадьевна** – методист, МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск [antipina\\_tatyana@bk.ru](mailto:antipina_tatyana@bk.ru)

**Арестова Юлия Леонидовна** – воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 88 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [gladkihula1@gmail.com](mailto:gladkihula1@gmail.com)

**Бабилова Ксения Евгеньевна** – студент, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»; Россия, г. Архангельск; [kseniababikova@yandex.ru](mailto:kseniababikova@yandex.ru)

**Бабкина Наталия Викторовна** – доктор психологических наук, профессор, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»; Россия, г. Москва; [babkina@ikp.email](mailto:babkina@ikp.email)

**Баженова Валентина Валерьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт»; Россия, г. Глазов; [valya-3012@yandex.ru](mailto:valya-3012@yandex.ru)

**Баранова Евгения Петровна** – учитель-логопед, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 134 г. Тюмени; Россия, г. Тюмень; [Evgenia12348@yandex.ru](mailto:Evgenia12348@yandex.ru)

**Батракова С. С.** – магистрант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [svetlana210428@mail.ru](mailto:svetlana210428@mail.ru)

**Белоуско Дмитрий Викторович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»; Россия, г. Барнаул; [beloyskod@rambler.ru](mailto:beloyskod@rambler.ru)

**Березина М. С.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [marina.berezina.2020@inbox.ru](mailto:marina.berezina.2020@inbox.ru)

**Борушко Ю. С.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [borushko.jul@mail.ru](mailto:borushko.jul@mail.ru)

**Бреннер Дарья Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры

психолого-педагогического и дефектологического образования, Филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко» в г. Ижевске; Россия, г. Ижевск; [DariaR@yandex.ru](mailto:DariaR@yandex.ru)

**Будяк Ольга Валерьевна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск;

**Варламова Ю.В.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [yulia.vvarlamova@gmail.com](mailto:yulia.vvarlamova@gmail.com)

**Васильева Виктория Сергеевна** – декан факультета инклюзивного и коррекционного образования, кандидат педагогических наук, доцент кафедры СПП и ПМ, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [vasilevavs@cspu.ru](mailto:vasilevavs@cspu.ru)

**Виноградова Ольга Викторовна** – учитель-логопед, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 134 г. Тюмени; Россия, г. Тюмень; [shtark1974@mail.ru](mailto:shtark1974@mail.ru)

**Войниленко Наталья Васильевна** – кандидат педагогических наук, директор МБОУ «С(К)ОШ 11 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [internat\\_011@mail.ru](mailto:internat_011@mail.ru)

**Волгапкина Надежда Владимировна** – заведующий, МБДОУ «Детский сад № 398 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [mday398kurch@mail.ru](mailto:mday398kurch@mail.ru)

**Волкова Елена Викторовна** – учитель-дефектолог, МБОУ С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска; Россия, г. Челябинск; [Alenka1169@mail.ru](mailto:Alenka1169@mail.ru)

**Гилёва В.В.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [ler4ik.gileva@bk.ru](mailto:ler4ik.gileva@bk.ru)

**Гнездилова Алина Александровна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [gnezdilova.alinochka@mail.ru](mailto:gnezdilova.alinochka@mail.ru)

**Головач Екатерина Николаевна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» Россия, г. Челябинск; [zxc24qewe@yandex.ru](mailto:zxc24qewe@yandex.ru)

**Головач Екатерина Николаевна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [zxc24qewe@yandex.ru](mailto:zxc24qewe@yandex.ru)

**Гольдфарб Ольга Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [s\\_gold@mail.ru](mailto:s_gold@mail.ru)

**Гольцова Елена Николаевна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; воспитатель, МАДОУ ДС № 17 «Ладушки»; Россия, г. Нижневартовск; [lenok577@mail.ru](mailto:lenok577@mail.ru)

**Гончарова А. Ф.** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [anna\\_goncharova98@mail.ru](mailto:anna_goncharova98@mail.ru)

**Гончарова Юлия Адольфовна** – студент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»; Россия, г. Воронеж; [student8885@yandex.ru](mailto:student8885@yandex.ru)

**Горлова Екатерина Сергеевна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [kani02@inbox.ru](mailto:kani02@inbox.ru)

**Горчакова Наталья Николаевна** – учитель-логопед, МАОУ средняя



общеобразовательная школа № 9 с углубленным изучением краеведения; Россия, г. Тюмень; [Nata.prima.14@mail.ru](mailto:Nata.prima.14@mail.ru)

**Горюнова Лилия Васильевна** – заведующий кафедрой педагогики Педагогического института, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»; Россия, г. Ростов-на-Дону; [lvgoryunova@sfedu.ru](mailto:lvgoryunova@sfedu.ru)

**Гура Анастасия Андреевна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск; [nastay\\_shatckova@mail.ru](mailto:nastay_shatckova@mail.ru)

**Гурова Е.А.** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [katya-misura@mail.ru](mailto:katya-misura@mail.ru)

**Даниленко Стелла Владиславовна** – учитель-логопед, МБДОУ «ДС № 304 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [stella-d74@mail.ru](mailto:stella-d74@mail.ru)

**Демкина Елена Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»; г. Майкоп, Россия; [7demkina2@gmail.com](mailto:7demkina2@gmail.com)

**Дерябина Анна Валерьевна** – студент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»; Россия, г. Майкоп; [kimanya19@gmail.com](mailto:kimanya19@gmail.com)

**Долгих Д. Л.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [dolgihdaria372@gmail.com](mailto:dolgihdaria372@gmail.com)

**Дубовикова Татьяна Петровна** – учитель-логопед, МДОУ «ДС № 347 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [tat174@inbox.ru](mailto:tat174@inbox.ru)

**Дулова В. Д.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» Россия, г. Челябинск; [dulovarvara1313@gmail.com](mailto:dulovarvara1313@gmail.com)

**Евтюшкина Анастасия Игоревна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»; Россия, г. Пенза; [evt95@bk.ru](mailto:evt95@bk.ru)

**Екимова Елена Ивановна** – учитель, МБОУ «С(К)ОШИ №12 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [kulumbetovagakado@i-dist.ru](mailto:kulumbetovagakado@i-dist.ru)

**Еремеева Арина Юрьевна** – студент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»; Россия, г. Майкоп; [eremeeva.arina06@gmail.com](mailto:eremeeva.arina06@gmail.com)

**Еремина Н. А.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [natosic2000@mail.ru](mailto:natosic2000@mail.ru)

**Ермакова К. П.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [crisermakowa@yandex.ru](mailto:crisermakowa@yandex.ru)

**Ершова А. М.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [ovmv@mail.ru](mailto:ovmv@mail.ru)

**Ершова Дарья Алексеевна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [erskada@mail.ru](mailto:erskada@mail.ru)

**Жабыко Наталья Михайловна** – педагог-психолог, МБДОУ «Детский сад № 314 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [ahmadeevan@mail.ru](mailto:ahmadeevan@mail.ru)

**Жернакова В. В.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» Россия, г. Челябинск; [Valerria12zr@mail.ru](mailto:Valerria12zr@mail.ru)

**Живаева Наталья Александровна** – научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»; Россия, г. Москва; [zhivaeva@ikp.email](mailto:zhivaeva@ikp.email)

**Жиганшина Д. Ш.** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [faz\\_ur@mail.ru](mailto:faz_ur@mail.ru)

**Жумабаева Гульшат Тогузбаевна** – директор КГУ «Костанайский специальный комплекс «Детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями № 2» Управления образования акимата Костанайской области; Республика Казахстан, г. Костанай; [gulschat0706@mail.ru](mailto:gulschat0706@mail.ru)

**Захарова Александра Сергеевна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [zaharova\\_alex0209@mail.ru](mailto:zaharova_alex0209@mail.ru)

**Захарова Н. А.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск, Россия; [loveasia\\_22@mail.ru](mailto:loveasia_22@mail.ru)

**Иванова Ольга Анатольевна** – кандидат психологических наук, преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии; ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»; Россия, г. Воронеж; [korablev\\_sam@mail.ru](mailto:korablev_sam@mail.ru)

**Иванюк Инна Олеговна** – преподаватель, руководитель отделения общего эстетического образования, МБУДО «Детская школа искусств № 2»; член Всероссийской организации родителей детей-инвалидов, регионального отделения Челябинской области; Россия, г. Челябинск; [inna1292@bk.ru](mailto:inna1292@bk.ru)

**Игимбаева Сауле Кунсбаевна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [igimbaeva83@mail.ru](mailto:igimbaeva83@mail.ru)

**Израйлева Оксана Юрьевна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [oksanaizrayleva@gmail.com](mailto:oksanaizrayleva@gmail.com)

**Ильина Варвара Александровна** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [ilina.varya@mail.ru](mailto:ilina.varya@mail.ru)

**Ильясова Вероника Игоревна** – учитель-дефектолог, МБДОУ «ДС № 356 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [Ilyasova.174@mail.ru](mailto:Ilyasova.174@mail.ru)

**Калугина Татьяна Григорьевна** – профессор, доктор педагогических наук, ученый секретарь Южно-Уральского Научного центра Российской Академии Образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [kalug.tg@yandex.ru](mailto:kalug.tg@yandex.ru)

**Капитанец Елена Германовна** – доцент, кандидат педагогических наук, ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [kapitanec@csru.ru](mailto:kapitanec@csru.ru)

**Капитонова Екатерина Петровна** – учитель биологии, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Пионерская средняя школа им. М. А. Евсюковой; Россия, Камчатский край; [kapitonova\\_ep@mail.ru](mailto:kapitonova_ep@mail.ru)

**Карпова А. А.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [karpoza13@yandex.ru](mailto:karpoza13@yandex.ru)

**Карпова Лариса Петровна** – учитель-логопед, «КГУ СОШ №34 инновационного типа»; Казахстан, г. Павлодар; [Karpowalarisa2016@yandex.ru](mailto:Karpowalarisa2016@yandex.ru)

**Карпушкина Елена Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»; Россия, г. Пенза; [margaritachernyava.8@yandex.ru](mailto:margaritachernyava.8@yandex.ru)

**Кедрова Марина Васильевна** – учитель-дефектолог, МБДОУ ДС 470; Россия, г. Челябинск; [marinaked1985@gmail.com](mailto:marinaked1985@gmail.com)

**Кийкова Надежда Юрьевна** – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой кафедры специального (коррекционного) образования, старший научный сотрудник, доцент; м ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»; Россия, г. Челябинск; [kiykova\\_nu@ipk74.ru](mailto:kiykova_nu@ipk74.ru)

**Кильдюшова Светлана Алексеевна** – студент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева; педагог-психолог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 38» г. Саранска; Россия, г. Саранск; [s.kildyushova@yandex.ru](mailto:s.kildyushova@yandex.ru)

**Кинстлер Элина Владимировна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [elina.kinstler@mail.ru](mailto:elina.kinstler@mail.ru)

**Киселёва Анна Денисовна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [annakkiseleva@mail.ru](mailto:annakkiseleva@mail.ru)

**Клыбанская Вера Владимировна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [verun4ik.suvorova@yandex.ru](mailto:verun4ik.suvorova@yandex.ru)

**Князева Марина Анатольевна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [sido-ma@mail.ru](mailto:sido-ma@mail.ru)

**Ковалева Алена Александровна** – старший преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [kovalevaaa@cspu.ru](mailto:kovalevaaa@cspu.ru)

**Ковалева Ирина Юрьевна** – зам. директора по УВР, МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск [kovaleva.72@mail.ru](mailto:kovaleva.72@mail.ru)

**Колотилова Ульяна Викторовна** – преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [kolotilovauv@cspu.ru](mailto:kolotilovauv@cspu.ru)

**Кондрашова Алла Александровна** – логопед, Российская Детская Клиническая больница ФГБОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова»; Россия, г. Москва; [konalla@mail.ru](mailto:konalla@mail.ru)

**Корниенко Татьяна Юрьевна** – младший научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи, Институт коррекционной педагогики Российской Академии Образования; Россия, г. Москва; [kornienko@ikp.email](mailto:kornienko@ikp.email)

**Коробинцева Мария Сергеевна** – преподаватель кафедры СПП и ПМ, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [korobintsevams@cspu.ru](mailto:korobintsevams@cspu.ru)

**Коровина Ольга Владимировна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [korovina.o.v@rambler.ru](mailto:korovina.o.v@rambler.ru)

**Коршева О. А.** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; г. Челябинск, Россия; [oksanagrshvaa@](mailto:oksanagrshvaa@)

**Кохан Сергей Тихонович** – кандидат медицинских наук, доцент, директор, Региональный центр инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Забайкальский

государственный университет»; Россия, г. Чита; [ispsmed@mail.ru](mailto:ispsmed@mail.ru)

**Крушная Наталья Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и клтнической психологии. ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [krushnayana@csu.ru](mailto:krushnayana@csu.ru)

**Кудрина Татьяна Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»; Россия, г. Москва; [koudrina@ikp.email](mailto:koudrina@ikp.email)

**Кузнецова Анна Викторовна** – учитель-логопед, МАОУ «СОШ № 7 г. Тюмени»; Россия, г. Тюмень; [klukva052@mail.ru](mailto:klukva052@mail.ru)

**Кузнецова Мария Станиславовна** – младший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»; Россия, г. Москва; [muskuznetsova@inbox.ru](mailto:muskuznetsova@inbox.ru)

**Кузнецова У. Е.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [Olesya.evseeva.74@mail.ru](mailto:Olesya.evseeva.74@mail.ru)

**Кузьмина Вера Евгеньевна** – педагог-психолог, Региональный центр инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»; Россия, г. Чита; [v-grudinina@bk.ru](mailto:v-grudinina@bk.ru)

**Кулумбетова Гадила Катиповна** – учитель, МБОУ «С(К)ОШИ №12 г.Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [kulumbetovagakado@i-dist.ru](mailto:kulumbetovagakado@i-dist.ru)

**Кулыгина Елена Александровна** – замечтитель директора, ЧОУ ДПО «Академия профессионального образования»; Россия, г. Челябинск; [met2@profacadem.com](mailto:met2@profacadem.com)

**Куренкова Ольга Сергеевна** – учитель-логопед, МБДОУ «ДС №110 г.Челябинска», СП2; Россия, г. Челябинск; [kurenkovaokkurenkova@yandex.ru](mailto:kurenkovaokkurenkova@yandex.ru)

**Куцувил Стефания Анатольевна** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [skutsuvil@mail.ru](mailto:skutsuvil@mail.ru)

**Лаврова Светлана Владимировна** – учитель-дефектолог, МАДОУ «Детский сад № 350 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [svet.lavrova2010@yandex.ru](mailto:svet.lavrova2010@yandex.ru)

**Лапчинская Ирина Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [il-aya@mail.ru](mailto:il-aya@mail.ru)

**Лапшина Любовь Михайловна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры СПП и ПМ, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [lapshinalm@cspu.ru](mailto:lapshinalm@cspu.ru)

**Лезина Татьяна Викторовна** – заместитель директора по инновационной деятельности, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Пионерская средняя школа имени М.А. Евсюковой»; Россия, Камчатский край; [miss.lezina2017@yandex.ru](mailto:miss.lezina2017@yandex.ru)

**Ломова О. Ю.** – МБОУ «СОШ № 19 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [olgau\\_1964@mail.com](mailto:olgau_1964@mail.com)

**Лупова Е.О.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [e.lupova@yandex.ru](mailto:e.lupova@yandex.ru)

**Лысова Анна Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры СПП и ПМ, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск [Leccor@mail.ru](mailto:Leccor@mail.ru)

**Макунина Ольга Александровна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры физиологии, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет физической культуры»; Россия, г. Челябинск; [oamakunina@mail.ru](mailto:oamakunina@mail.ru)

**Манаубаева Майсара Омоновна** – учитель, Средняя школа № 1; Казахстан, г. Рудный; [ms.manaubaeva@mail.ru](mailto:ms.manaubaeva@mail.ru)

**Мартемьянова Ольга Геннадьевна** – директор, МБОУ «С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [martemyanov12@mail.ru](mailto:martemyanov12@mail.ru)

**Махмутова А. А.** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [a.m.79@mail.ru](mailto:a.m.79@mail.ru)

**Мещерякова Ирина Алексеевна** – научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»; Россия, г. Москва; [meshcheryakova@ikp.email](mailto:meshcheryakova@ikp.email)

**Моисеева Елена Викторовна** – старший преподаватель кафедры СРПиП, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [mev64@inbox.ru](mailto:mev64@inbox.ru)

**Мякотина Елизавета Дмитриевна** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [annamyakotina611@gmail.com](mailto:annamyakotina611@gmail.com)

**Надиева Альбина Владимировна** – учитель-логопед, МАОУ СОШ №92/3 г. Тюмени; студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Тюмень / г. Челябинск; [nalieva2011@yandex.ru](mailto:nalieva2011@yandex.ru)

**Назанова М. Ф.** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск [nazranova\\_milana@mail.ru](mailto:nazranova_milana@mail.ru)

**Начевкина Анжелика Валерьевна** – студент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»; Россия, г. Майкоп; [nacevkinaa@gmail.com](mailto:nacevkinaa@gmail.com)

**Нерсесян Снежана Джониевна** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [snezhana\\_nersesyan@mail.ru](mailto:snezhana_nersesyan@mail.ru)

**Нухова М.М.** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [nuhova-1998@mail.ru](mailto:nuhova-1998@mail.ru)

**Обуховский Виктор Александрович** – магистрант, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»; Россия, г. Архангельск; [sir.vitao@yandex.ru](mailto:sir.vitao@yandex.ru)

**Овчинников Михаил Владимирович** – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [ovmv@mail.ru](mailto:ovmv@mail.ru)

**Одинокова Галина Юрьевна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Лаборатория комплексных исследований в области ранней помощи, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»; Россия, г. Москва; [odinokova@ikp.email](mailto:odinokova@ikp.email)

**Орлова Анжела Николаевна** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Лаборатория комплексных исследований в области ранней помощи, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»; Россия, г. Москва; [a9167022022@gmail.com](mailto:a9167022022@gmail.com)

**Осинцева Ирина Валерьевна** – учитель, МБОУ «С(К)ОШИ №12 г.Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [kulumbetovagakado@i-dist.ru](mailto:kulumbetovagakado@i-dist.ru)

**Осипова Лариса Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры



СППиПМ, ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»; Россия, г. Челябинск; [osipovalb@cspu.ru](mailto:osipovalb@cspu.ru)

**Осипова Наталья Александровна** – учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад № 4» пос. Первомайский Челябинской области; студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [rnatalya11@mail.ru](mailto:rnatalya11@mail.ru)

**Павлова Анна Владимировна** – научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи, Институт коррекционной педагогики Российской Академии Образования; Россия, г. Москва; [pavlova@ikp.email](mailto:pavlova@ikp.email)

**Паниковская Любовь Александровна** – учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад № 93 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [mdoukalin93@mail.ru](mailto:mdoukalin93@mail.ru)

**Паторова Ольга Владимировна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия г. Челябинск; [saburova1981@mail.ru](mailto:saburova1981@mail.ru)

**Переступняк Наталья Владимировна** – педагог-психолог, МБОУ «С(К)ОШ № 83 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [pnv6@mail.ru](mailto:pnv6@mail.ru)

**Пермякова Н. Р.** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [hamp87xxx@mail.ru](mailto:hamp87xxx@mail.ru)

**Пехтерева Е. Е.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [pehterevaliza@mail.ru](mailto:pehterevaliza@mail.ru)

**Пирогова Елена Евгеньевна** – учитель-дефектолог, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 88 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [pirogovaee\\_72@mail.ru](mailto:pirogovaee_72@mail.ru)

**Пискарева Марина Михайловна** – учитель-дефектолог, МБОУ С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска; Россия, г. Челябинск; [marina.piskareva.66@mail.ru](mailto:marina.piskareva.66@mail.ru)

**Плотникова Елена Вячеславовна** – старший преподаватель кафедры СППиПМ, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [plotnikovaev2@cspu.ru](mailto:plotnikovaev2@cspu.ru)

**Подольская Олеся Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет»; Россия, г. Барнаул; [olesja.podolskaja@rambler.ru](mailto:olesja.podolskaja@rambler.ru)

**Положкова Анна Павловна** – учитель-логопед, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 157 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [belochka321@mail.ru](mailto:belochka321@mail.ru)

**Полуянова Лариса Альбертовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и спихолого-педагогических дисциплин, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск [poluyanovala@cspu.ru](mailto:poluyanovala@cspu.ru)

**Пономарева В. С.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [violettaponomareva0254@gmail.com](mailto:violettaponomareva0254@gmail.com)

**Попова Анастасия Александровна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [anasteihin.83@mail.ru](mailto:anasteihin.83@mail.ru)

**Попова Любовь Рустемовна** – магистрант ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», воспитатель коррекционной группы МДОУ «ДС №10» г. Копейск; Россия, г. Копейск;

**Попова Т. А.** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [tania.pta@mail.ru](mailto:tania.pta@mail.ru)

**Посадских П. А.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [polina.posadskih@mail.ru](mailto:polina.posadskih@mail.ru)

**Пракопчик Марина Александровна** – магистрант, Академия психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный Федеральный университет»; Россия, г. Москва; [bubi20@yandex.ru](mailto:bubi20@yandex.ru); научный руководитель – Е. С. Тимченко.

**Прокопенко Татьяна Александровна** – учитель-логопед, КГУ «СОШ № 15 г. Павлодара»; Казахстан, г. Павлодар; [maksimka.prokopenko.00@mail.ru](mailto:maksimka.prokopenko.00@mail.ru)

**Простихина Наталья Михайловна** – старший преподаватель кафедры физического воспитания, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный аграрный университет»; Россия, г. Барнаул; [nata.raduga777@yandex.ru](mailto:nata.raduga777@yandex.ru)

**Рагульская Ольга Георгиевна** – педагог-психолог, МБОУ «С(К)ОШ № 83 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [skola83director@inbox.ru](mailto:skola83director@inbox.ru)

**Разенкова Юлия Анатольевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией комплексных исследований в области ранней помощи, Институт коррекционной педагогики Российской Академии Образования; Россия, г. Москва; [rozenkoff@yandex.ru](mailto:rozenkoff@yandex.ru)

**Резникова Елена Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры СППиМ, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [reznikovaev@csru.ru](mailto:reznikovaev@csru.ru)

**Романовский Николай Владиславович** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»; Россия, г. Москва; [romanovskiy@ikp.email](mailto:romanovskiy@ikp.email)

**Рослякова Светлана Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры СРПиП, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [roskyakovasv@cspu.ru](mailto:roskyakovasv@cspu.ru)

**Русяева Людмила Александровна** – учитель-дефектолог, МБОУ «школа-интернат №4» г. Челябинска; Россия, г. Челябинск; [lionkiara@mail.ru](mailto:lionkiara@mail.ru)

**Рязанова Елена Владимировна** – учитель-логопед, кандидат педагогических наук, доцент, МАДОУ «Детский сад № 17 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [evryazanovamama@mail.ru](mailto:evryazanovamama@mail.ru)

**Савиновских Татьяна Андреевна** – учитель-логопед, МАДОУ ДС №364 г. Челябинска; Россия, г. Челябинск; [Cristal3@mail.ru](mailto:Cristal3@mail.ru)

**Сагатдинова Ольга Васильева** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [sagatdinova\\_2011@mail.ru](mailto:sagatdinova_2011@mail.ru)

**Сафина Д. И.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [safina290601@mail.ru](mailto:safina290601@mail.ru)

**Сафина Екатерина Алексеевна** – учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад № 276 г. Челябинска» Россия, г. Челябинск; [ekaterina-safina00@rambler.ru](mailto:ekaterina-safina00@rambler.ru)

**Сафонова Ольга Алексеевна** – учитель-логопед, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 250 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [holidays-olga@mail.ru](mailto:holidays-olga@mail.ru)

**Сахаутдинова Юлия Амировна** – воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 356 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [amirovna007@mail.ru](mailto:amirovna007@mail.ru)

**Сидорова Светлана Александровна** – воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 88 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [sidorova.svetlana.1979.5@mail.ru](mailto:sidorova.svetlana.1979.5@mail.ru)

**Сизова Марина Павловна** – учитель-логопед, МБДОУ ДС № 17 «Улыбка»; Россия, г. Трехгорный; [mariana.hohlova.2009@mail.ru](mailto:mariana.hohlova.2009@mail.ru)

**Скрябина Дарья Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт»; Россия, г. Глазов; [Dar-skryabina@yandex.ru](mailto:Dar-skryabina@yandex.ru)

**Слуднова К. Н.** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [sludnova.02@mail.ru](mailto:sludnova.02@mail.ru)

**Сошникова Наталья Григорьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [sona1961@yandex.ru](mailto:sona1961@yandex.ru)

**Спирина Анастасия Сергеевна** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [spirina-nastia00@mail.ru](mailto:spirina-nastia00@mail.ru)

**Стригина Марина Ильинична** – магистрант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», учитель, КГУ «Общеобразовательная школа № 7 отдела образования города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области; Казахстан, г. Костанай; [almagul.fatkhudinova@mail.ru](mailto:almagul.fatkhudinova@mail.ru)

**Суродеева Н. С.** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [cur-nat@mail.ru](mailto:cur-nat@mail.ru)

**Тарчанина А. В.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [ovmv@mail.ru](mailto:ovmv@mail.ru)

**Тасбергенова А. А.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [tasbergenova.alya@gmail.com](mailto:tasbergenova.alya@gmail.com)

**Теплякова Елена Рифовна** – кандидат педагогических наук доцент кафедры специальной и клинической психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [teplyakovaer@mail.ru](mailto:teplyakovaer@mail.ru)

**Титова Ольга Николаевна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [t\\_o\\_n@bk.ru](mailto:t_o_n@bk.ru)

**Тихая Ольга Константиновна** – педагог-психолог, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Пионерская средняя школа имени М.А. Евсюковой»; Россия, Камчатский край; [basta\\_14@mail.ru](mailto:basta_14@mail.ru)

**Третьякова Анастасия Сергеевна** – учитель-дефектолог, МБДОУ «Детский сад № 276 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [astreyakova@yandex.ru](mailto:astreyakova@yandex.ru)

**Третьякова К. М.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [khaybrakhmanovaaa@gmail.com](mailto:khaybrakhmanovaaa@gmail.com)

**Турганова Гузалия Гарафияновна** – магистрант, ФГОБУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [turganova.guzaliya@mail.ru](mailto:turganova.guzaliya@mail.ru)

**Урумбаева Людмила Анатольевна** – учитель-дефектолог, МБОУ С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска; Россия, г. Челябинск; [urumbaeva72@inbox.ru](mailto:urumbaeva72@inbox.ru)



**Устьянцева Ирина Павловна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [reprina0402@mail.ru](mailto:reprina0402@mail.ru)

**Фатхудинова Аймагуль Мухтарбековна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; учитель, КГУ «Общеобразовательная школа № 7 отдела образования города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области; Казахстан, г. Костанай; [almagul.fatkudinova@mail.ru](mailto:almagul.fatkudinova@mail.ru)

**Федина Наталья Михайловна** – старший воспитатель, МКДОУ «Детский сад № 10» г. Карабаша; Россия, Челябинская область, г. Карабаш; [mkdou10sad@mail.ru](mailto:mkdou10sad@mail.ru)

**Федорова Анна Сергеевна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [annstyle001@gmail.com](mailto:annstyle001@gmail.com)

**Федулова Анна Борисовна** – доцент кафедры социальной работы и социальной безопасности, кандидат философских наук, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»; Россия, г. Архангельск; [fedulova.ann@mail.ru](mailto:fedulova.ann@mail.ru)

**Филимонова В.А.** – педагог, ГБОУ школа № 656 Курортного района Санкт-Петербурга; Россия, г. Сестрорецк; [litovkina.v1997@mail.ru](mailto:litovkina.v1997@mail.ru)

**Хамитова Алмагуль Аманжоловна** – педагог-психолог, КГУ «СОШ№15»; Казахстан, г. Павлодар; [almagul\\_ham@mail.ru](mailto:almagul_ham@mail.ru)

**Харина А. А.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [Alena.kharina.2001@mail.ru](mailto:Alena.kharina.2001@mail.ru)

**Харланова Елена Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры СРПиП, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [harlanovaem@cspu.ru](mailto:harlanovaem@cspu.ru)

**Цирульникова Ольга Викторовна** – педагог, ГБОУ города Москвы «Школа № 1359 имени авиаконструктора М. Л. Миля»; Россия, г. Москва; [cirolga@mail.ru](mailto:cirolga@mail.ru)

**Цымбал Елена Васильевна** – педагог-психолог, МБДОУ «Детский сад № 93 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [mdoukalin93@mail.ru](mailto:mdoukalin93@mail.ru)

**Цынченко Алена Андреевна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [alena\\_voronina\\_92@mail.ru](mailto:alena_voronina_92@mail.ru)

**Черняева Маргарита Владимировна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»; Россия, г. Пенза; [margaritachernyava.8@yandex.ru](mailto:margaritachernyava.8@yandex.ru)

**Чубарова Кристина Денисовна** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [kristina.chubarova.01@inbox.ru](mailto:kristina.chubarova.01@inbox.ru)

**Чуркина Оксана Леонидовна** – учитель-дефектолог, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 470 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [shpekvvna@mail.ru](mailto:shpekvvna@mail.ru)

**Шабаршова А. С.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [a.shabarshova@inbox.ru](mailto:a.shabarshova@inbox.ru)

**Шапошникова Е. Н.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [chugunovaen21@yandex.ru](mailto:chugunovaen21@yandex.ru)

**Шебанец Елена Юрьевна** – доцент кафедры педагогики и социальной психологии, зам.декана по учебной работе факультета социальных технологий и туризма, ГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»; Россия, г. Майкоп; [elena-shebanets@yandex.ru](mailto:elena-shebanets@yandex.ru)

**Шевчук Леонид Ефимович** – директор, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 73 г. Челябинска»; Россия, г. Челябинск; [mouchel73@mail.ru](mailto:mouchel73@mail.ru)

**Шереметьева Елена Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры СПП и ПМ, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; г. Челябинск, Россия; [sheremetevaev2@cspu.ru](mailto:sheremetevaev2@cspu.ru)

**Широкова Наталья Петровна** – учитель-логопед, МАДОУ «ДС № 350 г. Челябинска»; студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [k502174@yandex.ru](mailto:k502174@yandex.ru)

**Шпек Наталья Евнадьевна** – старший воспитатель, учитель-дефектолог, МБДОУ «ДС № 470 г. Челябинска» [doy470kurch@mail.ru](mailto:doy470kurch@mail.ru)

**Штепина В. Е.** – студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [lerashtepina@bk.ru](mailto:lerashtepina@bk.ru)

**Шульга Н. Н.** – студент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [N\\_ata96@mail.ru](mailto:N_ata96@mail.ru)

**Шульгина Татьяна Александровна** – начальник учебно-методического управления, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [shulginata@cspu.ru](mailto:shulginata@cspu.ru)

**Шумилина Наталья Николаевна** – учитель-дефектолог, МБОУ С(К)ОШИ № 12 г. Челябинска; Россия, г. Челябинск; [natalaSumilina@gmail.com](mailto:natalaSumilina@gmail.com)

**Щербак Светлана Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры СПП и ПМ, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; Россия, г. Челябинск; [scherbaksg1@cspu.ru](mailto:scherbaksg1@cspu.ru)

**Юрганова Оксана Юрьевна** – доцент кафедры специальной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; Россия, г. Челябинск; [chinkova\\_2001@mail.ru](mailto:chinkova_2001@mail.ru)

*Научное издание*

СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОЙ ИНКЛЮЗИИ:  
ИННОВАЦИОННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ КАК ОТВЕТ  
НА ВЫЗОВЫ НОВОГО ВРЕМЕНИ

Статьи публикуются в авторской редакции

Ответственный редактор  
В. С. Васильева, С. В. Рослякова  
Компьютерная верстка  
С. В. Рослякова

Подписано в печать 26.12.2022 г. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 51,79. Тираж 500 экземпляров.  
Заказ...

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования. 454080, Челябинск,  
проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-  
педагогический университет». 454080, Челябинск, проспект Ленина, 69.