

Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ВЫПУСК 5

материалы Международной научно-практической конференции
«Специальное образование и социокультурная интеграция - 2022:
традиции и инновации»
14–15 октября 2022 г., г. Саратов

Саратов
2022

УДК [376+316.6+159.9:37] (82)
ББК 74.3я43+88.4я43+88.8я43
С69

С69 **Специальное образование и социокультурная интеграция** : сборник научных статей / редакционная коллегия: Ю. В. Селиванова (главный редактор) [и др.]. – Саратов : Саратовский университет, 2022. – Вып. 5 : материалы Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция - 2022: традиции и инновации» 14–15 октября 2022 г., г. Саратов. – 640 с. : ил. – URL: <https://sgu.ru/node/198644> – Режим доступа: Свободный. Продолжающиеся издания СГУ на сайте www.sgu.ru.

ISSN: 2712-8296 (Online). – Изображение. Текст : электронный.

Сборник посвящен теоретическим и прикладным аспектам психолого-педагогического сопровождения социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья в социокультурном и образовательном пространствах. В выпуск включены статьи ученых и практиков области специального образования и социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья, представленные в рамках Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2022: традиции и инновации». Конференция проводилась факультетом психолого-педагогического и специального образования СГУ при поддержке научно-методического центра психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями. Авторы уделяют особое внимание реализации Федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Раскрываются вопросы развития жизненных компетенций у детей с особыми образовательными потребностями на разных возрастных этапах социализации в образовательном пространстве России и стран зарубежья.

Для исследователей в области коррекционной педагогики, специальной психологии, логопедии, социальной психологии и педагогики, для студентов дефектологических специальностей, а также для практикующих педагогов, логопедов, психологов и социальных работников.

УДК [376+316.6+159.9:37] (82)
ББК 74.3 я43+88.4я43+88.8я43

Работа издана в авторской редакции.

Все статьи сборника публикуются на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

ISSN 2712-8296 (Online)

© Авторы статей, 2022

© Саратовский университет, 2022

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Селиванова Юлия Викторовна – доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики (СГУ, Саратов, Россия).

Заместитель главного редактора

Крючков Владимир Петрович – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и психолингвистики (СГУ, Саратов, Россия).

Ответственные секретари:

Кощеева Ольга Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики (СГУ, Саратов, Россия);

Скворцова Вероника Олеговна – кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики (СГУ, Саратов, Россия).

Члены редакционной коллегии:

Бочкарева Татьяна Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики (СГУ, Саратов, Россия);

Коновалова Марина Дмитриевна – кандидат психологических наук, руководитель научно-методического центра психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, доцент кафедры коррекционной педагогики (СГУ, Саратов, Россия);

Константинова Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики (СГУ, Саратов, Россия);

Мясникова Людмила Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики (СГУ, Саратов, Россия);

Павлова Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики (СГУ, Саратов, Россия);

Пяткина Екатерина Станиславовна – кандидат медицинских наук, заведующий кафедрой реабилитационных технологий (СГУ, Саратов, Россия);

Шипова Лариса Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры реабилитационных технологий (СГУ, Саратов, Россия).

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....13

РАЗДЕЛ 1 ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аль-Джазаери Мохаммед Кадхим
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ.....16

Ал-Огаили Аббас Хади Ибрахим
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ЯВЛЕНИЕ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ.....23

М. Ю. Андреева, А.В. Самсонова
ВИЗУАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....30

В. Д. Архипова, Н. В. Павлова, Е. Н. Горина, Ю. В. Трушина
РЕПЕТИЦИЯ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ РЕШЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ,
КОММУНИКАТИВНЫХ И КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАДАЧ
В РАБОТЕ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ МЛАДШИМИ
ШКОЛЬНИКАМИ.....39

Ю. М. Балдина
РОЛЬ БАЗОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....50

О. В. Завалишина, Ж. Рахым
ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....57

И. С. Зайцев
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И УГРОЗЫ.....69

Л. А. Козинец
КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ, МЕТОДОВ И СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСВОЕНИЮ ИННОВАЦИОННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА.....76

Н. В. Крюковская ПРОЯВЛЕНИЯ БАЗОВОЙ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В I КЛАССЕ....	82
Е. А. Кудрявцева, Н. К. Ледовских ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ПЕРИОДУ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	90
Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ СРЫВА АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО.....	98
А. А. Лысова К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ ПОДРОСТКОВ.....	105
К. В. Печеня ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗАТРУДНЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ РЕБЁНКА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ С РАЗВИТИЕМ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕМ МОЗГА.....	112
К. В. Серегин, М.Д. Коновалова ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ И МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	119
К. М. Скиданова ЭКОЛОГО-ПАТРИОТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТА «МОЙ ЗЕЛЕНЫЙ ДРУГ» ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	128
Л. Н. Тимашкова НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	134
Н. В. Торбеева ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И НЕОБЫЧНЫХ ЗАДАНИЙ «У ВАС ЕСТЬ МИНУТКА?».....	141

Ю. В. Трушина, Ю. В. Селиванова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ИНВАЛИДИЗАЦИИ ПОСЛЕ
ОСТРЫХ СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА.....150

И. В. Французова, О. Н. Миронова, О. С. Суворова, И. В. Торохова
СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ
ПЕДАГОГОВ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ И
ИНКЛЮЗИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ.....156

Я. А. Чудинова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ
ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....163

РАЗДЕЛ 2
КОМПЛЕКСНОЕ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н. И. Акоюн
ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА
ПО ИЗУЧЕНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....173

И. А. Афанасьева, Г. И. Диникаева
ЦВЕТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
МИРА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ (ЗПР).....181

А. А. Белоусова
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
СОПРОВОЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ.....195

Т. В. Белых
ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ЗАВИСИМОСТИ
ЛИЧНОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ
ПОДХОД.....202

Е. В. Данилина
ОЦЕНКА СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ДВИГАТЕЛЬНО -
КООРДИНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....209

Л. А. Зайчикова, Н. В. Смолина
ГИМНАСТИКА МОЗГА. НЕЙРОГИМНАСТИКА
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КИНЕЗИОЛОГИЯ.....218

О. В. Кухарчук, Н. А. Артёменко РОЛЬ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	226
Н. В. Микляева ЦЕННОСТИ КРАСОТЫ КАК КОМПОНЕНТ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И НОРМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ: РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА.....	233
Т. Ф. Рудзинская, А. М. Порошина УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ.....	243
Н. М. Стукаленко, И. А. Просандеева ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА.....	254
Т. В. Хуторянская КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ.....	261
О. В. Югова ДИСТАНЦИОННОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В ПРАКТИКЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ И РЕБЕНКУ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	267

РАЗДЕЛ 3 ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ

А. С. Анохина, Ю. А. Лаптева ОПЫТ КОРРЕКЦИИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ.....	274
И. Н. Бабаян, Е. А. Георгица ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	281
А. С. Баянғалиева, Н. В. Гусева РОЛЬ ЛОГОРИМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В РАЗВИТИИ МОТОРНЫХ РИТМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	288
А. О. Вершкова ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	297
Ж. В. Ефремова ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	

С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	304
Е. О. Жданова, В. А. Бородина ПРЕДПОСЫЛКИ ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМОМ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (3 УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ).....	312
О. А. Константинова МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	319
В. Г. Мазнева, Н. В. Гусева СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ.....	328
Д. Н. Мельникова ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО МАРШРУТА ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИИ ЛЕКОТЕКИ.....	337
А. Д. Насибуллина ИГРОВАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	345
О. В. Новичкова СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	352
Д. В. Седова УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	360
Т. В. Сидорко ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ ТЯЖЕЛЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ.....	369
М. В. Слесарева, Е. А. Георгица ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИРОДНЫХ И СЕНСОРНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....	378
А. К. Таривердиева, Н. В. Гусева ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ.....	388

Г. Р. Халитова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	396
Е. С. Шакирзянова, Е. А. Шарапова НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	402

РАЗДЕЛ 4
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ,
АДАПТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н. П. Зимоздра, Д. А. Гельм ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПЕСОЧНИЦЫ В ДОУ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ.....	408
Е. В. Кичаева, Т. Н. Черняева ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ.....	415
С. А. Кожемякина, Т. М. Кульбякина, О. Н. Шевцова РАЗРАБОТКА ПРОЕКТА «РАСТЁМ И РАЗВИВАЕМСЯ С А. БАРТО».....	426
Е. В. Куприянчук ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	432
Е. А. Копылова ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЗАНЯТИЙ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ.....	440
М. Л. Кривуть РОЛЬ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	448
М.В. Курышова, И.С. Черноусова, Е.Н. Легезина, Л.С. Волкова ДЕТСКАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ «ЭКСПЕРТЫ».....	455
Е. А. Марковская, А. А. Бушуева, Г. А. Карцева СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «СОГРЕЙ СВОИМ ТЕПЛОМ» КАК ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАДЕТСКОГО ВОЕННОГО КОРПУСА.....	463

Н. А. Марченко, Н. А. Морозова, Ю. М. Цыбирганова, Е. Г. Хазова, О. В. Титова «ЖИТЬ В МИРЕ С СОБОЙ И ДРУГИМИ». ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ В ДУХЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕНИЯ.....	471
Е. А. Митрофанова, Ю. Н. Кузьмина, Н. К. Зенина ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК РЕСУРС СОЦИАЛИЗАЦИИ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ГАУ СО СРЦ «ВОЗВРАЩЕНИЕ» И ОЦЭКИТ. ВОЛОНТЕРСКИЙ ПРОЕКТ «МЫ ВМЕСТЕ».....	480
О. Г. Перелигина, Н. А. Игнатъева СОЗДАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА ТЕРРИТОРИИ ДОУ КАК СРЕДСТВО И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА».....	489
С. В. Перешивалова, М. П. Гусакова СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	495
Е. С. Пяткина, Е. С. Гринина, Л. В. Шипова, Е. А. Тезикова ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ АУДИОКОРРЕКЦИИ РУЛИСЕН В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ВЗРОСЛЫХ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	503
Е. С. Пяткина ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИЙ У ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДОВ ТРУДОСПОСОБНОГО ВОЗРАСТА.....	511
Л. В. Сахнова НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО МЕТОДИКЕ С.Ю.ШИШКОВОЙ «БУКВОГРАММА» В КОРРЕКЦИОННОЙ И РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПО ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ КАК НОРМОТИПИЧНЫХ ДЕТЕЙ, ТАК И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	519
Е. А. Скребцова КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛАБИРИНТОВ И ИГР В.В. ВОСКОВОВИЧА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ.....	532
А. В. Сосновская ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧЛЕНОВ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	538

О. С. Спиридонова, Е. Б. Щетинина ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОВЗ.....	544
О. И. Урсова АДАПТИВНО-АДАПТИРУЮЩАЯ СРЕДА КАК СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	553
О. В. Фомина СВЯЗЬ С ЖИЗНЬЮ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ТРУДОМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОРИЕНТИРОВКИ ВО ВРЕМЕНИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	560
Е. В. Шестакова, Т. В. Рогачева ЦЕЛЕПОЛОГАНИЕ, ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ.....	567
Л. В. Шипова, М. А. Борчанинова ОЦЕНКА ИНВАЛИДАМИ ТРУДОСПОСОБНОГО ВОЗРАСТА ОСВЕЩЕНИЯ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ВОПРОСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	575
Е. В. Шуваева РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ.....	582
НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ	
У. А. Белова ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ СКАЗОК МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	592
А. Ю. Дмитриева ФОНОВЫЕ СОЦИО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БУДУЩИХ КОРРЕКЦИОННЫХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФОТБОРА: РЕЗУЛЬТАТЫ АВТОРСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ.....	598
В. А. Котова ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ДИСЛЕКСИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	603
Л. С. Макуха ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ДЕФЕКТОЛОГА СО ШКОЛЬНИКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	607

В. А. Никитенко ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	615
Д. С. Попова ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕФЕКТОЛОГОМ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОСВОЕНИИ ДЕТЬМИ С ОВЗ ОПЫТА САМООБСЛУЖИВАНИЯ НА БАЗЕ ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ.....	623
Е. В. Сладкова ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО РАЗВИТИЮ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ С ДЕТЬМИ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	627
Е. З. Фролова СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА «ЛЭПБУК».....	635

ВВЕДЕНИЕ

Социокультурная интеграция в современной науке рассматривается как совокупность процессов, благодаря которым достигается объединение разнородных элементов в социальную общность, способную к устойчивому равновесию и самосохранению в условиях внутренних и внешних противоречий. Успешная социокультурная интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья определяется не только зрелостью социальных институтов и развитием гражданского общества, но и научным потенциалом общественного развития.

Совершенствование специального образования как ресурса интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в социум в настоящее время является одним из приоритетов государственной политики в сфере образования. На законодательном уровне закреплено право обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на равный доступ к современному качественному образованию, определяется необходимость организации их обучения как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Настоящий сборник включает в себя публикации, раскрывающие актуальные теоретические и практические вопросы специальной психологии и коррекционной педагогики, социокультурной реабилитации, адаптации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья, логопедической науки и практики. Авторами являются преподаватели и магистранты факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета и других вузов России, Беларуси, Казахстана, Венгрии, Чехии, а также специалисты-практики, участники Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция - 2022: традиции и инновации», проходившей 14-15 октября 2022 г. в СГУ им. Н.Г. Чернышевского в очном и

дистанционном формате. Организаторами конференции выступил факультет психолого-педагогического и специального образования и Научно-методический центр психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, СГУ имени Н.Г. Чернышевского.

Сборник включает 4 основных раздела. В первом разделе – «Традиции и инновации в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» – предлагаются актуальные исследования, связанные с новым дистанционным форматом обучения и применением компьютерных технологий в школах, вузах, а также специализированных центрах для детей с ограниченными возможностями здоровья, уделяется внимание интеграции и инклюзии, здоровьесберегающим технологиям, а также практико-ориентированным моделям обучения студентов и школьников с ограниченными возможностями здоровья и повышению качества работы педагогов в сфере специального образования.

Второй раздел – «Комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» – посвящён различным аспектам поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей.

В третьем разделе – «Теория и практика современной логопедии» представлены разнообразные подходы к преодолению нарушений речи в логопедической работе с детьми.

Четвёртый раздел – «Социокультурная реабилитация, адаптация и интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья» – включает рекомендации по организации воспитательной среды и применению новых методик в учреждениях соответствующего профиля, с целью социализации и социальной реабилитации детей с особыми образовательными потребностями, а также по направлениям волонтерской социально-педагогической деятельности.

Отдельно представлено также научное творчество студентов-победителей Конкурса студенческих работ в рамках Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция - 2022: традиции и инновации».

Проведение очередной конференции в этом году способствовало организации междисциплинарного диалога ученых и практиков, заинтересованных в решении проблем обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями; выработке позиции профессионального сообщества в решении вопросов социализации и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья; разработке современных подходов к повышению качества образования детей с особыми образовательными потребностями, их позитивной социализации и успешной интеграции в социокультурное пространство.

Мы надеемся, что и в дальнейшем ежегодная Международная научно-практическая конференция «Специальное образование и социокультурная интеграция» продолжит свою работу, чтобы послужить импульсом для исследований в области специальной психологии, коррекционной педагогики и логопедии, привлекая внимание специалистов к решению современных задач теории и практики специального образования и социокультурной интеграции.

РАЗДЕЛ 1
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ

Аль-Джазаери Мохаммед Кадхим

*аспирант кафедры методологии образования ФГБОУ ВО «Саратовский
национальный исследовательский государственный университет имени*

Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия

mohammed.kadim2021@gmail.com

Аннотация. В статье обсуждается проблема художественного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья. Говорится о лицах, которые имеют нарушения зрения (частичную или полную слепоту), нарушения опорно-двигательного аппарата. Отмечается необходимость использования нетрадиционных техник изобразительного искусства и современных технических средств. Приводятся примеры из опыта работы со студентами с данными нарушениями.

Ключевые слова: художественное образование, изобразительное искусство, студенты с нарушениями зрения, студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата, нетрадиционные техники изобразительного искусства, современные технические средства.

ART EDUCATION FOR STUDENTS
WITH DISABILITIES IN RUSSIA

Al-Jazaeri Mohammed Kadhim

mohammed.kadim2021@gmail.com

Abstract. The article discusses the problem of art education for students with disabilities. We are talking about people who have visual impairments (partial or complete blindness), disorders of the musculoskeletal system. The necessity of using non-traditional techniques of fine arts and modern technical means is noted. Examples are given from the experience of working with students with these disorders.

Keywords: art education, visual arts, visually impaired students, students with musculoskeletal disorders, non-traditional fine art techniques, modern technical means.

Российское общество всегда уделяло особое внимание лицам с ограниченными возможностями здоровья. Это проявлялось и продолжает проявляться в помощи и сопровождении [1; 2]. В настоящее время к данной проблеме по-прежнему предъявляются высокие требования: люди с различными нарушениями получают адресную и точечную помощь [3].

Высшее образование тоже призвано помочь и поддержать людей с ограниченными возможностями здоровья. Для этого осуществляется их обучение [4]. Так, каждый студент с ограниченными возможностями может получить необходимое ему образование.

Обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья является сложным и долгосрочным делом. Особенно это касается художественного образования, когда у обучающихся имеются нарушения зрения (частичная или полная слепота) и нарушения опорно-двигательного аппарата.

Однако распространенное мнение о том, что изобразительное искусство можно воспринимать исключительно визуально, развенчивают мемуары Иоганна Кенига, который потерял зрение в 12 лет, а в 21 год открыл галерею современного искусства, ставшую одной из самых влиятельных в современном Берлине [5]. Нарушения опорно-двигательного аппарата также нисколько не ограничивают человека.

Итак, студенты, имеющие способности к изобразительному искусству и частично потерявшие зрение, как правило, без особых затруднений осваивают теоретический учебный материал и применяют его на практике [6]. Опорой для них являются оптические приспособления: линзы Френеля, очки, монокуляры, обычные линзы, лупы настольные и карманные, стационарные видеоувеличители, а также телефоны, компьютеры и другие современные технические средства. Другое дело обстоит с теми, кто полностью ослеп и не имеет возможности видеть продукты своей практической деятельности. Они в области художественного образования относятся к категории «сложных» студентов. Студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата тоже причисляются к «сложным» [7].

Проблема работы с последними («сложными») студентами требует особого рассмотрения, подхода и использования нетрадиционных техник изобразительного искусства и адаптированных современных технических средств. Это связано с тем, что традиционные техники, применяемые при обучении студентов без нарушений или незначительными нарушениями, в данном случае не являются эффективными [8].

К нетрадиционным техникам изобразительного искусства можно отнести следующие: рисование (графика) с помощью шрифта Брайля (выдавливание «точек») [9], рисование (графика, скульптура) с помощью зрячего (примером служит студия Хохоновых PetroArt [10]), рисование с помощью подсказок и т.д. Помимо нетрадиционных техник изобразительного искусства сегодня существуют адаптированные под слепых телефоны и компьютеры, которые дают возможность с помощью звукового описания воспринимать окружающие предметы (работают по принципу запроса данных) и роботы, которые помогают рисовать или создавать скульптуры и т.д.

Отметим, что произведения незрячих – это не всегда живопись в традиционном ее понимании – акварели или картины маслом. Все техники основаны на одном центральном принципе – тактильного контроля, который

позволяет слепому видеть то, что он делает, с помощью сверхчувствительных подушечек пальцев. Кроме того, при работе незрячие активно используют специальные материалы: не просто мольберт, кисть, краски и лист бумаги, а целый набор различных приспособлений, куда входят и фольга, и пластилин, и шелковая ткань, и цветные мелки, и восковые карандаши, и пенопласт, и целлофан, и тонкая резина. Главная задача для человека, утратившего зрение, при создании картины или рисунка, скульптуры и т.д. — обрести так называемую «точку отсчета». Другими словами, научиться ориентироваться по холсту в процессе работы [10].

Теперь рассмотрим особенности студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Опорно-двигательный аппарат — функциональная совокупность структур (кости, суставы, скелетные мышцы, сухожилия), которая осуществляет регуляцию ориентации тела в пространстве, поддержание позы, мимики и других двигательных действий посредством нервной деятельности. Наряду с другими системами органов опорно-двигательный аппарат образует человеческое тело. Студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата отличаются отставанием в физическом развитии, задержкой двигательных способностей, навыков и умений. У них замедлены моторика речи и письма, нервная реакция, расстроена координация движений [11].

При обучении студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата в процессе получения художественного образования чаще всего применяются следующие нетрадиционные техники изобразительного искусства: рисование пальцами, рисование ладошками, опорное рисование или лепка (с помощью здорового студента) и т.д. Среди современных технических средств для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья применяются телефоны, планшеты, компьютеры.

Приведём примеры из опыта нашей работы со студентами с данными нарушениями. Данный опыт был получен в Ираке. Однако, отметим, что такая же работа со студентами ведётся и в России.

На занятиях со студентами, которые полностью не видят, мы рисовали с помощью шрифта Брайля. Обучающимся выдавались таблички с выпуклыми точками. Они продумывали рисунок и выдавливали точки так, что получался рисунок. Поясним, что для получения такого навыка изначально проводилась подготовительная работа, студенты обучались. Мы с ребятами обсуждали, как у нас будет выглядеть окружающие нас предметы, выдавливали их с помощью таблицы и запоминали. Рисунки у студентов получались своеобразные: маленькие и с особенными деталями. Все рисунки были интересными, они прорабатывались и доводились в следующий раз до нужного результата.

Студенты также рисовали с помощью зрячего. Они говорили, что хотят нарисовать в деталях. Здоровый студент их слушал, а затем помогал своей рукой в получении набросков, а затем полноценного рисунка. Зрячий не всегда водил руку незрячего своей рукой. Зачастую он озвучивал то, что нужно рисовать и куда вести руку, как её вести и т.д. Данная работа увлекательна и для самих студентов и для преподавателей. Каждый раз получается что-то интересное. У одних получается удачно, у других менее удачно, а у кого-то вообще не получается, но только сначала. Рисунки и картины обсуждались со студентами после их завершения. Отметим, что мы пробовали создавать бюсты, это тоже происходило с помощью зрячего. Он помогал выдавливать, убирать лишнее, чувствовать формы и т.д.

Со студентами с нарушениями опорно-двигательного аппарата, у которых имеются проблемы с движениями, мы рисовали пальцами и ладошками. Это связано с тем, что они не могут держать в руках кисточку. Либо могут, но руки дрожат. Рисование пальцами и ладошками позволяет развивать мелкую моторику. Рисунки, выполненные пальцами, получаются своеобразными и красочными. Рисунки, выполненные ладошками, зачастую не имеют точных контуров. Они размыты, не имеют чёткости. Однако большое начинается с малого. Любая картина, рисунок обсуждалась с ребятами перед началом работы и после её завершения. С каждым разом навык получения хорошего рисунка оттачивался, и рисунки удавались. Некоторым

ребятам после серии таких занятий стало проще держать кисть в руках. Важно только помнить, что студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата очень быстро устают, поэтому им требуется отдых через небольшие промежутки времени.

Работа, проводимая нами со студентами с ОВЗ, была сложной, кропотливой, но интересной и плодотворной. Необходимо и важно понимать, что люди с ограниченными возможностями практически не имеют ограничений. Они могут многое. Главное, научить их, помочь им и сопровождать на протяжении всего взаимодействия.

Список использованных источников:

1. Гончарова, В.Г. Комплексное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования монография / В. Г. Гончарова, В. Г. Подопригора, С. И. Гончарова. - Электрон, текстовые данные. - Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2014-248 с.- <http://www.iprbookshop.ru/84218.html>
2. Саяпина Н.Н. Педагогическое сопровождение развития студентов высшего образования педагогической направленности // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2014. - №6 (38). С. 242 -247.
3. Крыжановская Л.М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования: пособие для психологов и педагогов / Л.М. Крыжановская. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. – 143 с. – (Библиотека психолога).
4. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: пособие для педагогов-психологов / Е.А. Савина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 223 с. – (Библиотека психолога).
5. Демьянчук, Р.В. Педагогическая психология инклюзивного образования / Р.В. Демьянчук / Инклюзивное образование: от педагогической теории к практике. Всероссийская научно- практическая конференция:

- материалы и доклады (СПб., 23-24 апр. 2015 г.) // ГБ ПОУ Охтинский колледж; [под общ. ред. И.С. Макарьева]. - СПб.: ГБ ПОУ Охтинский колледж, 2015. - 223 с.
6. Зырянова, С.И. О социализации детей с особыми образовательными потребностями / С.И. Зырянова // Дефектология. - 2015. - №6. - С. 43- 54.
 7. Крылова, Н.Б., Александрова, Е.А. Организация индивидуального образования в школе (теория и практика) / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. - М.: Сентябрь, 2014. - 208 с.
 8. Леонгард, А.И., Самсонова, Е.Г., Иванова, Л.И. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Методическое пособие / А.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Л.И. Иванова // Инклюзивное образование. Выпуск 7. - М.: МГППУ, 2011. - 175 с.
 9. Малофеев, Н.Н., Шматко, Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. - 2014. - № 2. - С. 52-55.
 10. Назарова, Н.М. Спецпедагогика / Н.М. Назарова. - СПб.: Речь, 2012. - 369 с.
 11. Нефедова, Е. Путь в страну «Инклюзия» / Е. Нефедова // Учитель. - 2011. - №4. - С. 69-71.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ЯВЛЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Ал-Огаили Аббас Хади Ибрахим

abocealmas@gmail.com

аспирант кафедры методологии образования ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия

Аннотация. Данная научная статья содержит материал о генезисе и развитии профессии учителя. В статье рассматривается опыт зарубежных стран с начала времен до наших дней. В данной статье говорится о связи образования с культурой и ее влиянии на общество.

Ключевые слова: художественное воспитание, художественное воспитание как явление, художественная культура, воспитание, образование, искусство, творчество.

ARTISTIC EDUCATION AS A PHENOMENON ARTISTIC CULTURE

Al-Ogaili Abbas Hadi Ibrahim

abocealmas@gmail.com

Abstract. This scientific article contains material on the genesis and development of the teaching profession. The article examines the experience of foreign countries from the beginning of time to the present day. This article talks about the relationship of education with culture and its impact on society.

Keywords: artistic education, artistic education as a phenomenon, artistic culture, upbringing, education, art, creativity.

Воспитание – это человеческая профессия, через которую вживляются все хорошие человеческие гены, имеющие фундаментальную роль в общественной жизни, возникающей у всех членов окружающего сообщества, что в свою очередь наступает позже для выделения тех человеческих генов во взаимоотношениях, которые символически представлено и в формах, отражающих культуру художника и культуру общества, в котором он живет, и как инструмент непосредственного общения и эмоционального участия, и играет основополагающую роль в возрождении человеческой цивилизации. Художественное образование связано с общей культурой, поскольку оно во все времена представляло собой часть культурного самовыражения, как мы видим во многих произведениях искусства, обнаруженных и зарегистрированных в исторических музеях [1].

Изучение искусства способствует росту культуры вообще и изобразительной художественной культуры в частности, и именно к этому призывают современные направления художественного образования при построении своих программ, направленных на преподавание искусства как учебного предмета (ОБУУ), современной теории в художественном образовании, в настоящее время применяется в Институте искусств Гетти. «В Америке его подход фокусируется на искусстве как на системе, которая подчеркивает важность баланса и взаимозависимости четырех осей: «история искусства, художественная критика, эстетика и художественное производство» [2].

Которые работают на обогащение эстетического опыта художницы и формирование ее уникальной личности, что подчеркивает ее способности создавать новые, оригинальные произведения искусства. Это также помогает художнице научиться критике и оценке, обогащая художественную культуру, изучая историю искусства. , который приходит через создание программы обогащения визуальной культуры. Указание на то, что изобразительная культура художницы увеличивает ее репертуар лексики и изобразительных

форм, а это является одним из основных требований к развитию творчества, что является основным требованием к изобразительному искусству.

Значение искусства вообще становится ясным, если мы осознаем основные функции, которые оно выполняет, а некоторые говорят, что у искусства есть функция, потому что искусство существует ради искусства. Те, кто придерживается этой точки зрения, исходят из того, что есть некоторые технические области, которые имеют видимую функцию, как, например, ткачество и полиграфия, а рабочие места здесь выступают в использовании этих художественных продуктов в тканях для одежды, покрывалах, коврах, и другие, поскольку они видят, что есть и другие области, такие как фотография[3].

А искусство в целом считается важным наследием и цивилизацией, которое передается из поколения в поколение и остается там, где заканчиваются эти поколения, например, вавилонская цивилизация, исламская цивилизация, шумерская, римская и другие. Художник проходит множество стадий восприятия, созерцания, рассмотрения, сравнения и связывания между явлениями и некоторыми из них, чтобы вывести законы, регулирующие эти элементы. Все эти этапы делают художника человеком особой природы, который видит в окружающих его вещах то, чего не видит обычный человек, и, соответственно, искусство есть средство восприятия и созерцания окружающей человека среды. Человеку необходимо выражать свои чувства и чувства, через которые он отражает обстоятельства и условия, в которых живет художник. Таким образом, мы видим, что искусство является средством самовыражения и интеграции личности. Искусству отводится видная роль в подчеркивании здоровых социальных ценностей, оно является призывом к свободе и к тому, чтобы художник делился своими чувствами и эмоциями с другими людьми [4].

Отношение искусства к обществу, когда мы задаем такой важный вопрос, как отношение искусства к обществу, он встает перед нами прямо перед одной целостной проблемой, не принимающей частиц. Искусство есть

средство чувственного диалога между обществами, выросшими с древнейших времен до настоящего времени. день национальности [5].

Существует один понятный и ясный язык, принятый всеми сторонами, который является средоточием выражений, посредством которых мы различаем человеческое видение этой группы. и модель, в которой он сосуществует. Предложите нам всю совокупность вопросов, согласующихся с тканью ее цивилизации, ее развития и взаимодействия в горнилекосмической системы, и история является величайшим свидетелем этого разговора. Все вопросы, которые общество может обобщить в творческих рамках. Это поднимает много вопросов, которые регулируют его инфраструктуру, идеологический, экономический и то, что он стремится передать и продвинуть в человеческой природе. Это то, что воплотила кисть художника сквозь древность и современность [6].

Искусство представляет собой порождающую связь с человеком и представлено во всей совокупности его повседневной жизни, как в еде, питье и одежде. Даже при совместном проживании с другим партнером. Если нет искусства и всеобъемлющего характера форм дружеских отношений человека с искусством, то ни один из нас никак не может общаться с другим, и получается дефект вкуса публики, приводящий к структуре жизни, независимо от ее формулы, будь она индивидуальной или коллективной, к падению человеческого уровня надно бесконечного зла. Мы должны знать, что творчество не является трансцендентным вопросом для всех людей. В вопросе творчества и художественного творчества существует относительная связь. Чувственные тонкости художника крупнее, глубже и впечатляющее, чем у людей [7, 8].

Процесс художественного творчества был обнаружен у человека с самого начала, и природа является величайшим примером этого. Художник становится более наблюдательным, всматривающимся и исследующим все данные вокруг себя и своего окружения. Он проживает

стадию постоянного чувственного контакта с неодушевленными предметами, растениями и животными [9].

И он может найти между собой и тем, о чем я упомянул, и сформировать постоянные отношения общения, привязанности и близости, не отличающиеся по существу от отношений, которые он может общаться с детьми своей единой природы. Это то, что стоит ему больше усилий и дополнительной энергии. Отсюда заметим, что творческий процесс всегда нуждается в дополнительном агитаторе со стороны творца. Помочь ему преобразить окружающие вещи и дать ему чувственно-эстетическое отношение к самым простым вещам вокруг него. Это требует опыта, моделирования, опыта и обучения. Эти элементы, которые вы упомянули, в конечном итоге приведут творческое рождение. Оно не ограничивается во многих случаях наличием индивидуальных отношений между художником и самим собой. Но большая потребность в том, чтобы творец переводил политические, экономические и мировоззренческие вопросы общества на чувственный язык, доставляющий радость окружающим и подтверждающий, что он является богатым посылочным полюсом всей совокупности эстетических посылок, обогащающих и обогащающих мировоззрение. Бедность другой стороны, которая является получателем. Сколько вещей преподнесено вам на серебряном и золотом блюде, чтобы украсить вас.

Это результат страданий человека, благодаря которым он смог просто и легко добавить радости и удовольствия в вашу жизнь. Это источник, из которого вытекают чувства, а с его благополучием проблемы обостряются решаются, чтобы распространить атмосферу аромата и внутреннего аромата, которая в конечном итоге приносит вам комфорт, спокойствие, умиротворение, спокойствие и мир.

Педагогическая мысль и ее отношение к искусству:

Взаимосвязь искусства и образовательной мысли:

- Появление искусства на поверхности земли было связано с первыми методами желания направлять и видоизменять поведение и направлять его к удовлетворению группы.

- Следовательно, общество, являющееся одним из важнейших смыслов образования, было средством образования в передаче информации из-за предшественника.

- От сильного к слабому, через изобразительную, скульптурную и сплетенную лексику, к последним художественным полям, выражающим идею общества.

- Визуальная лексика включала интеллектуальные, эмоциональные и профессиональные значения и значения для общения с членами общества и регулирования поведения.

- Человечество за то, что хорошо и за благо для выживания общества как первичной формы и для передачи и передачи событий через поколения.

- Первые формы воспитания были связаны с искусством. Искусство есть не что иное, как реализация общественно-воспитательных задач, это было целенаправленное образование, направляемое мыслью и прозрением.

- Направлен на то, чтобы направить поведение индивида на благо себе и своему обществу. Для этого он использовал лексику или визуальные символы, несущие в себе культурный подтекст.

Специфическая семантика, которая помогла вытесненному языку.

Искусство было средством передачи образа жизни и ценностей, обычаев и традиций между людьми и обществом, а также играло роль контроля и управления.

Список использованных источников:

1. Джарада Р. Художественное образование между теориями и мыслителями // Журнал факультета искусств: Каир – 2021 - № 34. С. 322–342.
2. Лыкова Е. С. концепций художественного образования на современное состояние учебного предмета «Изобразительное искусство» // ОНВ – 2015 - №3. С. 121-132.

3. Быковская М. А., Семенова М. А. Роль эстетического воспитания в гармоническом развитии личности ребёнка // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018 - №1. С. 34-68.
4. Баранцева И. А. Культурное наследие как ресурс Российской цивилизации //проблемы сохранения социокультурной памяти - 2016 - №87. С 90-124.
5. Каминская Е. А. Традиционный фольклор: культурные смыслы, современное состояние и проблемы актуализации // Челябинский государственный институт культуры - 2017 - №56. С. 167-189.
6. Кармин А. С. Культурология. Краткий курс. – Издательский дом" Питер", 2009 - №4. С. 22-48.
7. Лазутина Г. В. Основы творческой деятельности журналиста // 2001 - №67. С. 63-121.
8. Мелик-Пашаев А. Художественная одаренность и ее развитие в школьные годы // Методическое пособие. – 2010 - №42. С. 14
9. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки. – 2000 - №7. С. 15-46.
10. Мун Л.Н. Синтез искусств в истории художественной культуры // Эстетическое воспитание. – 2001 - № 3. С. 8-12.

**ВИЗУАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

М.Ю. Андреева

*учитель-дефектолог, ГБОУ школа №627 Невского района Санкт-
Петербурга*

andreevroma@yandex.ru

А.В. Самсонова

*учитель-логопед, ГБОУ школа №627 Невского района Санкт-Петербурга
г. Санкт-Петербург, Россия*

allasam65@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы обучения школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития. Говорится о роли визуальной поддержки в процессе формирования базовых учебных действий у обучающихся данной категории. Приводятся примеры использования различных видов визуальной поддержки в учебном процессе.

Ключевые слова: школьники с тяжелыми множественными нарушениями развития, визуальная поддержка, базовые учебные действия.

**VISUAL SUPPORT AS A MEANS OF FORMING BASIC EDUCATIONAL
ACTIONS IN SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE
DEVELOPMENTAL DISORDERS**

M.Yu. Andreeva

*teacher-defectologist, GBOU school No. 627 of the Nevsky district of St.
Petersburg*

andreevroma@yandex.ru

A.V. Samsonova

*speech therapist teacher, GBOU school No. 627 of the Nevsky district of St.
Petersburg*

St. Petersburg, Russia

allasam65@mail.ru

Annotation. The article discusses the problems of teaching schoolchildren with severe multiple developmental disorders. It is said about the role of visual support in the process of forming basic educational actions for students of this category. Examples of the use of various types of visual support in the educational process are given.

Keywords: schoolchildren with severe multiple developmental disabilities, visual support, basic learning activities.

Визуальная поддержка — это использование зрительных стимулов (картинок, надписей, пиктограмм и т.п.) для улучшения восприятия, запоминания и понимания информации. Систематизировали и описали методы визуальной поддержки Марлен Коэн (Marlene J. Cohen), Донна Слоан (Donna L. Sloan), Питер Герхардт (Peter F. Gerhardt). Согласно концепции Л.С. Выготского об интериоризации, при наличии у человека каких-либо трудностей в самостоятельной деятельности, внутреннем планировании деятельности, саморегуляции, прогнозировании событий и т.д. необходимо сделать «шаг из внутреннего мира во внешний», то есть создать для человека внешнюю среду – опору (как компонент этого процесса), с помощью которой деятельность постепенно сможет реализовываться с внешней поддержкой, но все же самостоятельно [1, с.481]. Одним из вариантов этой внешней опоры может быть визуальная поддержка.

Особенно серьезную значимость визуальные средства имеют для школьников с ТМНР, у которых отсутствует или нарушена как сама вербальная речь, так и понимание обращенной речи. Визуальная поддержка позволяет данной категории школьников понять последовательность событий, их место и время, правила, взаимосвязи между предметами, явлениями, событиями, а также выразить свои желания и потребности [2, с. 288].

Визуальная поддержка:

- помогает концентрировать и удерживать внимание;
- представляет информацию в такой форме, в которой дети с особенностями могут легко и быстро её понять;
- дополняет вербальную информацию;
- дает возможность ребенку понять абстрактные понятия, такие как: время, последовательность, причинно-следственные отношения;
- обеспечивает структуру для понимания и принятия инструкций;
- помогает при смене деятельности или местоположения.

А.А.Вербицкий понимает процесс визуализации как «процесс представления данных в виде изображения с целью максимального удобства их понимания» [3, с. 207].

В работе со школьниками с ТМНР зрительная поддержка помогает педагогам тратить меньше времени на повторение требований и инструкций; снижать необходимую для ребенка степень помощи; быть более последовательным в процессе обучения и в использовании языка для вербальных инструкций; заранее планировать изменения.

Можно выделить несколько видов визуальной поддержки, которая подходит для школьников с тяжелыми множественными нарушениями:

- расписание дня,
- план занятия,
- планшет «сначала - потом»,
- визуальные подсказки,
- социальные истории,
- визуальные схемы и алгоритмы,
- визуальные правила и инструкции,
- системы альтернативной коммуникации (графические символы).

Очень часто при поступлении в школу выясняется, что дети с тяжелыми множественными нарушениями развития не готовы к обучению. Многие не посещали дошкольное учреждение или посещали его периодически и недолго. Есть дети, которые всю свою жизнь находились только в домашней

обстановке, в окружении только близких родственников. Первоклассники оказываются незнакомы с элементарными навыками поведения в школе, многие полностью зависят от помощи окружающих во время проведения гигиенических процедур, одевания, раздевания, кормления. Так же можно отметить у большинства детей отсутствие мотивации к обучению, неустойчивость интереса к деятельности и его кратковременный характер. Конечно же, все эти моменты осложняют образовательный процесс.

Поэтому в течение всего обучения ведется целенаправленная работа по формированию учебной деятельности, в которой особое внимание уделяется формированию базовых учебных действий (БУД), во многом определяющих успешность обучения школьника.

Что же такое базовые учебные действия? Это элементарные и необходимые единицы учебной деятельности, формирование которых обеспечивает овладение содержанием образования обучающимися. Базовые учебные действия не обладают той степенью обобщенности, которая обеспечивает самостоятельность учебной деятельности и ее реализацию в изменяющихся учебных и внеучебных условиях. Базовые учебные действия формируются и реализуются только в совместной деятельности педагога и обучающегося. [4, с.40]

Базовые учебные действия обеспечивают становление учебной деятельности детей с ТМНР в основных ее составляющих: подготовку ребенка к нахождению и обучению в среде сверстников, формирование учебного поведения, формирование умения выполнять задание, формирование умения самостоятельно выполнять задания и переходить от одного к другому.

Базовые учебные действия бывают:

1. Личностные учебные действия обеспечивают готовность ребенка к принятию новой роли ученика, понимание им на доступном уровне ролевых функций и включение в процесс обучения на основе интереса к его содержанию и организации.

2. Коммуникативные учебные действия обеспечивают способность вступать в коммуникацию с взрослыми и сверстниками в процессе обучения.
3. Регулятивные учебные действия обеспечивают успешную работу на любом уроке и любом этапе обучения. Благодаря им создаются условия для формирования и реализации начальных логических операций.
4. Познавательные учебные действия представлены комплексом начальных логических операций, которые необходимы для усвоения и использования знаний и умений в различных условиях.

Визуальная поддержка является важным элементом специально организованной образовательной среды, средством формирования БУД.

Для того, чтобы сделать обучающихся с ТМНР максимально успешными в обучении, можно использовать различные варианты визуальной поддержки. Рассмотрим подробно использование конкретных видов визуальной поддержки для формирования базовых учебных действий. Визуальное расписание демонстрирует последовательность дел в течение дня, позволяет детям самостоятельно ориентироваться в учебном процессе. Зрительно представленные виды уроков и занятий показывают ребёнку, какие он будет выполнять активности сегодня. Школьники учатся самостоятельно выстраивать визуальное расписание, планируя дела на день. Помимо уроков в расписании отображаются занятия со специалистами, бытовые дела, свободное время и т.д. Таким образом, ребёнку легче понимать, что и когда он будет делать в конкретный день. У школьника с ТМНР появляется представление о школьной жизни, формируется интерес к обучению, и он проще включается в учебный процесс. [5, с. 46]

Визуальный план урока или занятия помогает обучающимся понять его структуру, организует школьников, способствует формированию регулятивных учебных действий. В начале урока на доску прикрепляются карточки с изображением запланированной деятельности. По мере выполнения заданий карточки снимаются или отодвигаются в сторону. Визуальный план урока помогает обучающимся с ТМНР увидеть объем

проделанной и оставшейся работы. Значимым преимуществом такого плана является постоянство графической информации: визуальный план всегда укажет, что дальше, а словесные инструкции мгновенно исчезают. К тому же, предоставление упорядоченности событий помогает предупредить нарушение поведения, проявлений негативных реакций школьников.

Также формированию базовых учебных действий у школьников с ТМНР способствует использование планшета «сначала – потом». Данный планшет – это визуальная последовательность двух действий, обозначенная в картинках, которая облегчает коммуникацию ребенка и педагога. Такая визуальная система мотивирует ребенка к совершению непривычной деятельности (обучение новым навыкам) либо той деятельности, которая ребенку не очень нравится, но необходима. Планшет «сначала – потом» позволяет ребенку следовать указаниям, обучает его новым навыкам, обучает пониманию инструкции.

Системы альтернативной коммуникации, в том числе и графические символы, используются в течение всего обучения для школьников, не владеющих вербальной речью. Альтернативная коммуникация помогает обучающимся с ТМНР выразить свое мнение или желание приемлемым, понятным способом. Возможность вступать в коммуникацию – важная составляющая взаимодействия в классе. Использование карточек и пиктограмм способствует формированию коммуникативных учебных действий. [6, с.112]

Визуальные подсказки помогают приблизиться к максимально возможной самостоятельности ребёнка. Для формирования многих функциональных навыков требуется большое количество подсказок. Особенно это касается тех навыков, которые предполагают выполнение нескольких последовательных действий. Визуальные подсказки просто необходимы в работе со школьниками, которые имеют трудности в понимании речи, так как словесные инструкции для них часто недоступны. Например, на уроках “Социально-бытовая ориентировка” при обучении пользованию

бытовыми приборами школьникам предлагаются визуальные инструкции, где отражается каждое действие при работе с той или иной техникой. Это помогает ребенку правильно и в необходимой последовательности выполнить все действия.

Организуя окружающую среду в классе, необходимо большое внимание уделять визуальным подсказкам, с помощью которых ребенок сможет по максимуму самостоятельно справляться с ежедневными делами. Можно снабдить символами — подсказками предметы, мебель в классе. Личные вещи школьника можно промаркировать его фотографией или карточкой с именем, в зависимости от возможностей ребенка. Эти простые способы помогают школьникам с ТМНР ориентироваться в ближайшем окружающем пространстве и быстрее его осваивать.

Визуальные схемы и алгоритмы отображают последовательность действий и позволяют обучающимся с ТМНР эффективно осваивать навыки и самостоятельно их применять. Они помогают концентрировать и удерживать внимание школьников, поясняют вербальную информацию, помогают при смене активностей или местоположения. Визуальные схемы и алгоритмы способствуют овладению детьми комплексом элементарных логических операций, которые совершенно необходимы для успешного обучения.

Визуализация правил поведения позволяет школьникам с ТМНР осваивать нормы поведения в обществе. Информация об этикете предоставляется в такой форме, в которой дети данной категории могут ее понять. Визуализация правил поведения способствует формированию коммуникативных учебных действий. Кроме этого, визуализированные правила помогают регулировать возникающие время от времени конфликты между учениками.

Такая форма визуальной поддержки, как социальные истории, в доступной для понимания форме отображает ситуации, которые вызывают трудности у школьников с ТМНР, а также описывают пути их решения. Это краткий рассказ с подробными иллюстрациями. Социальные истории – это

одна из эффективных обучающих методик, которая позволяет решить многие задачи и проблемы поведения. [7, с.206] Такие формы визуальной поддержки уменьшают тревожность, являются опорой для коммуникации, помогают обучающимся ориентироваться в событиях, способствуют получению социальных навыков.

Задачи по формированию базовых учебных действий включаются в СИПР с учетом особых образовательных потребностей обучающихся. Решение поставленных задач происходит как на групповых и индивидуальных занятиях по учебным предметам, так и на специально организованных коррекционных занятиях в рамках учебного плана. Визуальная поддержка является важным фактором формирования базовых учебных действий у обучающихся с ТМНР.

С помощью визуальной поддержки у школьников данной категории формируется учебное поведение, дети научаются выполнять инструкции педагога, переходят от одного действия к другому в соответствии с алгоритмом, вступают в коммуникативное взаимодействие с педагогом и с группой обучающихся.

Список использованных источников:

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., Изд-во Академии педагогических наук РСФСР. 1956
2. Коэн Марлен, Герхардт Питер. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности. М.: Рама Пабблишинг. 2018.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа. 2015.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект/ под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. - М.: Просвещение. 2008.

5. Альтернативная и дополнительная коммуникация: пространство диалога. Сборник статей. – СПб: Издательско-Торговый Дом «Скифия». 2018.
6. Андросова, Т. В. Визуальные помощники в повседневной жизни детей с выраженными ментальными нарушениями // Педагогическое мастерство : материалы XI Междунар. науч. конф. Казань : Молодой ученый. 2019.
7. Кэрол Грей. Социальные Истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. Екатеринбург : Рама Паблшинг. 2018.

**РЕПЕТИЦИЯ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ РЕШЕНИЯ
ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ, КОММУНИКАТИВНЫХ И КОРРЕКЦИОННО-
РАЗВИВАЮЩИХ ЗАДАЧ В РАБОТЕ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ
МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

В. Д. Архипова

*магистрант факультета психолого-педагогического и специального
образования ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»*

г. Саратов, Россия

archipova00@mail.ru

Н.В. Павлова

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»*

г. Саратов, Россия

natali_61@list.ru

Е.Н. Горина

*кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»*

г. Саратов, Россия

ekgorina@yandex.ru

Ю.В. Трушина

*преподаватель кафедры коррекционной педагогики
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»*

г. Саратов, Россия

zima1990@mail.ru

Аннотация. В статье представлен один из жанров культурно-творческой воспитательной работы, значимый для учебной и коррекционно-развивающей работы со школьниками с интеллектуальными нарушениями. Рассмотрены основные аспекты проведения школьных репетиций. Материал статьи может быть полезен студентам-практикантам, а также учителям-дефектологам при организации подобных форм деятельности.

Ключевые слова: репетиция как жанр культурно-творческой воспитательной работы, младшие школьники с нарушением интеллекта, коммуникативная деятельность.

**REHEARSAL AS AN OPPORTUNITY TO SOLVE EDUCATIONAL,
COMMUNICATIVE, AND CORRECTIVE-DEVELOPMENTAL TASKS IN
WORK WITH MENTALLY RETARDED ELEMENTARY SCHOOL
STUDENTS**

V. D. Arkhipova

student of the faculty of psychological, pedagogical and special education,
direction "Special (defectological) education", profile "Defectology
Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky,
Saratov, Russia

archipova00@mail.ru

N. V. Pavlova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Correctional Pedagogy
Department Saratov National Research State University named after
N.G. Chernyshevsky, Saratov, Russia

natali_61@list.ru

E. N. Gorina

Candidate of Sciences (Ph. D.), Associate Professor, Department of Correctional
Pedagogy Saratov National Research State University named after
N.G. Chernyshevsky, Saratov, Russia

ekgorina@yandex.ru

J. V. Trushina

Teacher of the Department of Correctional Pedagogy

Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky,

Saratov, Russia

zima1990@mail.ru

Abstract. The article presents one of the genres of cultural and creative educational work, significant for educational and correctional and developmental work with schoolchildren with intellectual disabilities. The basic aspects of school rehearsals are considered. The material of the article can be useful for students-practitioners, as well as teachers-defectologists when organizing such forms of activity.

Keywords: rehearsal as a genre of cultural and creative educational work, young pupils with intellectual disabilities, communicative activity.

В образовательном процессе школ для детей с интеллектуальными нарушениями коррекционно-развивающие и культурно-творческие задачи решаются в единстве, с применением самых разнообразных комплексных средств, значимых как для обучения, так и для воспитания. Первой целью и в то же время средством в руках учителя является слово, речь. Именно речь объединяет и задачи, и способы их решения – развитие речевого общения позволяет и обучать детей различным предметам, и воспитывать на примере жизненных ситуаций и книжных героев, и социализировать.

Актуальность нарушений устной речи у умственно отсталых школьников определяется, прежде всего, когнитивной функцией речи, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка, а также процессами социализации и адаптации.

Изучением и рассмотрением связной речи нормотипичных детей в онтогенезе занимались отечественные ученые из разных научных областей, в том числе психолингвисты (Т.В. Ахутина, А.А. Леонтьев, А.В. Щерба, К.Ф.

Седов), лингвисты (С.И. Гиндин, И.Р. Гальперин, Т.А. Золотова), методисты (А.В. Текучев, А.М. Бородич, К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева), психологи (Д. Б. Эльконин, Л.С. Выготский) и др. Эти авторы по-разному интерпретируют само понятие «связная речь», но они создали базу для изучения детской речи и сравнения процессов её становления у детей с различными возможностями – нормотипичных и с дефектами развития.

Во многих исследованиях показано, что формирование связной устной речи у умственно отсталых детей осуществляется в более медленном темпе, по сравнению с нормотипичными детьми, и сопровождается количественно-качественными особенностями. Процесс формирования связных высказываний у умственно отсталых растянут во времени, практически все дети с нарушениями интеллектуального развития задерживаются на стадии вопросно-ответной и ситуативной речи, даже старшие школьники нуждаются в постоянном стимулировании со стороны взрослого, систематической помощи в форме пошаговых вопросов, наглядных опор, прямой подсказки (В.Г. Петрова, В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, А.К. Аксёнова, С.Ю. Ильина, Э.В. Якубовская, С.В. Комарова, М.И. Шишкова, Н.В. Павлова и др.) [1, с. 196-204]. Контекстная речь дается им с большим трудом.

Основные задачи и результаты исследования мы видим в обобщении и применении богатого имеющегося опыта работы с обучающимися указанной категории, а также в его обогащении – именно соавторство студента-практика (магистрант и учитель начальных классов школы-интерната № 5 г. Саратова), методиста-исследователя, руководителя студенческой практики, преподавателей СГУ им. Н.Г. Чернышевского способствует продуктивному поиску и разработке новых приёмов, моделей, позволяющих алгоритмизировать образовательный процесс. *Попытаемся представить некую модель репетиции как особого жанра коммуникации педагога со школьниками.* Именно репетиции для ребят, увлеченных в театрализованную деятельность, – это большая дорога к художественному слову, к тексту, к театру, к импровизации, к раскрытию себя.

Несомненно, важнейшую роль в формировании речи любого ребёнка играет педагог, учитель, как один из самых близких взрослых, если только он заинтересован в общении, в успехах своих подопечных и готов в любой момент помогать и поддерживать. И первая помощь со стороны учителя может рассматриваться как ***первый (пропедевтический) этап театрализованной деятельности в целом и каждой репетиции*** в отдельности. Его цель состоит в ***организации и обеспечении условий для сенсорного умственного развития (эмоционального интеллекта), взаимосвязанного с речевыми процессами.*** Образцовое чтение учителя и рассказывание детям коротких, доступных по содержанию и форме текстов, рассматривание иллюстраций и создание собственных (коллективных), озвучивание картинок (пересказ по ним), включение в элементарную ***театрализованную деятельность*** (хотя бы на уровне коротких фрагментов) помогает детям понять и эмоционально прочувствовать произведения, представить себя на месте героев и т.д. [2]. Дети должны привыкнуть к погружению в мир литературных героев – понимать, что этот мир рядом, что он живёт в нас, но это особый, нереальный мир. Мультитерапия как средство обучения, реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

Второй обязательный этап составляет, собственно, главную суть репетиции – ***отработку ролей / высказываний и движений, то есть начинается непосредственное включение элементов арт-терапии.*** Мы считаем, что ***репетиции*** (от французского «повторение») – это не просто особый жанр, – это ***сложный художественно-педагогический процесс, в основе которого лежит культурно-творческая, художественная деятельность*** [3]. В этом интернате детей учат снимать мультфильмы, и изготовление такого сложного продукта тоже не обходится без тренировок – репетиций [4]! Несмотря на то, что этот процесс воспринимается иногда однообразным, многократное повторение материала, репетиция не должна быть скучной, – наоборот, – она должна стать временем полноценного, значимого общения. Конечно, игра или душевный разговор получится, если

создан благоприятный психологический климат, если лёгкая непринужденная атмосфера поддерживается шутками, заботой, вниманием к каждому участнику этой сложной многогранной работы. И тогда репетиция становится дополнительным ресурсом, позволяющим увеличить время восприятия речи и говорения – общения детей со взрослым.

Репетиция, как нам кажется, предполагает живую беседу, в которую могут вклиниваться элементы игры, конкурса, диалогов по поводу поведения и внешнего вида героев и т. д. Всё это соответствует различным воспитательным и образовательным задачам, которые решаются не на одном уроке или мероприятии, а требуют длительной кропотливой работы.

Итак, наша «репетиция» с разновозрастными умственно отсталыми школьниками предполагала помимо основной цели развитие у участников творческого процесса личностных качеств, т.е. формирование самостоятельности, самоконтроля, взаимопомощи, умения сопереживать, заботиться и правильно проявлять, выражать сочувствие и заботу, развитие потребности – стремления – стать лучше, добрее, а также преодоление и предупреждение вредных привычек.

Этапы, конечно, выделены условно. Они могут совмещаться, в зависимости от конкретного материала, над которым мы работаем. Если выстроить некий **алгоритм конкретных действий** при организации репетиционного процесса, рассредоточенного во времени (1-2 месяца):

1. Включение – настрой. Создание атмосферы доброжелательности и творчества. Именно это становится главной мотивацией для ребят.

2. Чтение сценария, краткий разбор всех героев (номеров).

3. Отработка каждого эпизода (номера).

4. Обучение некоторым специальным техническим моментам – быстро и бесшумно перестраиваться во время подготовки к следующему номеру, помогать друг другу, находясь за "кулисами" сцены.

5. Выстраивание – объединение эпизодов (номеров) в одно целое, собирание полной картины – спектакля / концерта / праздника.

6. *Подбор костюмов и репетиция в них. Работа с декорациями.*

7. *Генеральная репетиция.*

8. *Выступление.*

9. *Рефлексия – краткий анализ удачных и не очень удачных моментов (очень деликатно).*

Каждый из этих шагов по-своему значим, и в каждом пункте есть свои тонкости, изюминки... Например, если педагог видит, что номер «созрел» – достаточно чётко отработан, не стоит на каждой репетиции его повторять. Стоит особое внимание обращать на те сцены и номера, в которых задействовано много учащихся. И самое главное, конечно, чтобы каждому нашлось дело по душе и по возможностям. Создание костюмов и необходимых декораций, их установка – такая же важная часть работы. Таким образом, репетиция – это большая слаженная работа большого коллектива, в процессе которой обучающиеся и педагоги находятся в постоянном тесном контакте друг с другом, что положительно сказывается на результатах.

Если говорить о попытке некой классификации, можно рассмотреть некоторые *виды репетиций*, соответствующие тем или иным конкретным *задам*. Эти задачи могут чередоваться, т.е. во время разных репетиций одного выступления можно выбирать для усиленного внимания те или иные аспекты. Это могут быть *воспитательные задачи* – развивать самоуважение, внимание к окружающим, стремление заботиться о младших; помогать им; интерес к здоровому образу жизни и собственному организму и др. В *образовательной области* – совершенствовать навыки связной речи на основе микродиалогов с младшими товарищами; в *коррекционно-развивающей* – работа над коммуникативными умениями и навыками, тренировка координации движений на основе физминуток, развитие фантазии, воображения (словесное рисование). Многократные репетиции – повторения-тренировки – значительно увеличивают общий объём ежедневного умственного напряжения.

В самой форме организации воспитательного дела всегда возможны инновационные элементы и творческие моменты: например, старшие становятся инициаторами диалога с младшими – это помогает развитию умений убеждать, по-разному задавать вопросы, спорить, доказывать своё мнение и др.) – именно так и создаются условия для постепенной социализации трудных, необщительных, замкнутых подростков, детей с поведенческими проблемами [5; 6].

И в такой психологически комфортной атмосфере с помощью игровых, вокальных, танцевальных и театрализованных занятий корректировать и развивать устную речь умственно отсталых школьников оказывается процессом более продуктивным – в этом постоянно убеждаются наши студенты-практиканты, принимая активное участие во всех мероприятиях интерната во время педагогической практики [7].

Приведём некоторые примеры *эффективной репетиционной работы* с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, и их *театрализованной деятельности* в Школе-интернате АОП № 5 г. Саратов. Оговоримся сразу, что «измерение» количественно-качественных параметров – пока задача для нас на будущее.

Этот интернат – известное в городе образовательное учреждение, где проведение общих праздников – неотъемлемая часть жизни. Каждый ребёнок, независимо от диагноза и степени его выраженности, принимает посильное участие в различных культурных мероприятиях, в спектаклях и концертах, тем более что в 2022 году здесь родился новый творческий коллектив – театр «Перспектива». Обучающиеся инсценируют отрывки из знаменитых пьес, сказок, ставят сценки из любимых мультфильмов. Практически каждый ребёнок очень заинтересован в том, чтобы стать участником театрального коллектива. А те, кому эта идея сначала не показалась заманчивой и привлекательной, изменили своё решение после наблюдений за репетициями, на которых учащиеся и педагоги вели себя так открыто, «по-домашнему» и всем было очень уютно и комфортно. После первого выступления, которое

стало настоящим праздником Гармонии (оно было украшено различными декорациями и музыкальным сопровождением, дети выступали в ярких костюмах, но главное – с большим волнением и вдохновением, а их труд оценивался бурными овациями публики), ряды театра пополнились новыми участниками, т.к. эти живые искренние эмоции, ощущение единения «артистов» и зрителей легко передавались во время представления, не поддаться им было невозможно!

Так, ученице 3 класса *Софье М.*, которая обучается по адаптированной основной образовательной программе (АООП) по 2-му варианту, обычно с трудом удаётся усидеть на одном уроке и даже сосредоточиться на одном задании, но театр её очень заинтересовал – она охотно принимает участие в концертах, реагируя на детей и других учителей совсем иначе, чем на уроках. Обычно молчащая Соня даже пытается вокализировать под различные песни.

Обучающиеся 5 класса *Алексей и Андрей Ш.*, имеющие сложные нарушения всех компонентов речевой деятельности, нарушения памяти и мышления, учатся в школе-интернате уже 6-й год, оба – по программе 2 варианта. Но это не мешает мальчикам выступать на концертах с песнями, которые им удаётся выучить, несмотря на трудности в развитии.

Ученик 9 класса *Артём Б.* обычно пассивен и спокоен на уроках и в другое время. Но Артём так неожиданно открывается, когда занимается в школьном театре и танцевальном коллективе. Он настолько глубоко вживается в роль, что не отметить качество его актёрской работы невозможно. Артём показывает настоящее мастерство, тонко передавая эмоции героев, меняя голос, мимику, движения.

Таким образом, обучающиеся во время совместных репетиций к спектаклям и концертам, другим праздничным внеклассным общешкольным мероприятиям, в подготовке драматизаций постоянно находятся в речевом окружении, слушая речь взрослых и своих сверстников, и это, как нам кажется, является прекрасной коррекционно-развивающей средой для совершенствования устной речи и эмоционально-волевой сферы школьников,

а также учит их сотрудничеству друг с другом и с учителями, повышает самооценку, меняет осознание себя, рождает ощущение и понимание «Я многое могу сам!».

Список использованных источников:

1. Павлова Н.В. Развитие коммуникативных способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.В. Павлова // Дефектология: современные проблемы и перспективы развития / Е.Н. Горина, Ю.В. Селиванова, Н.А. Удовиченко и др. – Монография. – Саратов, изд-во Саратовского ун-та им. Н.Г. Чернышевского, 2014. – С. 196-246. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1400
2. Павлова Н.В., Алексеева А.А. Актёрское мастерство в профессии дефектолога // **Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2017. - №1. – С.38.**
3. Павлова Н.В., Селиванова Ю.В., Мясникова Л.В. Художественно-творческая деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья как средство социокультурной интеграции // Актуальные научные исследования в современном мире: XXXII Междунар. научн. конф., 26-27 декабря 2017 г., Переяслав-Хмельницкий. // Сб. научных трудов / Гл. ред. В.П. Коцур - Переяслав-Хмельницкий, 2017. - Вып. 12 (32), ч. 3. - С. 186-192.
4. Павлова Н.В., Губанова Е.А., Горина Е.Н. Мультитерапия как средство обучения, реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 апр. 2018 г. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 663 с. – С. 274-276.
5. Котенко А.Н., Павлова Н.В. Возможности социального театра для воспитания и социализации детей с ограниченными возможностями

- здоровья // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции / под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамионова, Е.С. Пяткиной, Ю.В. Селивановой, М.Д. Коноваловой. – 2018. – С. 129-137.
6. Белоконь, В.А., Павлова, Н.В. Театральный тренинг как средство социализации детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование и социокультурная интеграция / под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамионова, Е.С. Пяткиной, Ю.В. Селивановой, М.Д. Коноваловой. – 2020. – №3. – С. 534-544.
7. Селиванова Ю.В., Павлова Н.В., Горина Е.Н. Учебная практика студентов-дефектологов как ресурс доступности социально-коммуникативной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Т.20. – №2. – С.219-225.

РОЛЬ БАЗОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. М. Балдина

*магистрант кафедры логопедии и психолингвистики
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,
г. Саратов, Россия*

ischmaeva.yulia@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается роль базовых профессиональных образовательных организаций в развитии инклюзивного образования через сетевое взаимодействие.

Ключевые слова: базовая профессиональная образовательная организация, сетевое взаимодействие.

THE ROLE OF BASIC PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION Y. M. Baldina

*Master's student of the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics of
saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky,
Saratov, Russia*

ischmaeva.yulia@yandex.ru

Abstract: the article examines the role of basic professional educational organizations in the development of inclusive education through networking.

Keywords: basic professional educational organization, network interaction.

Понятие инклюзивного образования прочно вошло в специфику образовательной деятельности образовательных организаций всех уровней образовательного процесса и, на сегодняшний день, представляет собой организацию формы обучения независимо от имеющихся особых

образовательных потребностей обучающихся: физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и т.д.

Согласно п. 27 ст. 2. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» «...инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей...» [1]. Под организацией образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей в данном случае подразумевается процесс развития образовательных организаций в целостности: создание архитектурных условий доступности, безопасности и информированности образования для всех участников образовательного процесса, в том числе для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в плане приспособления к различным нуждам обучающихся, создание необходимых материально-технических условий для получения образования (учебное, компьютерное, реабилитационное оборудование), обеспечение целостного психолого-педагогического и коррекционного сопровождения всех категорий обучающихся из числа лиц с инвалидностью и ОВЗ. В основе организации системы специального образования и развития инклюзивных подходов в нашей стране лежат важнейшие международные и национальные правовые акты.

Главной целью развития инклюзивного образования в нашей стране является создание условий для получения качественного, полноценного и доступного образования для всех лиц, независимо от физических и иных особенностей обучающихся, через целый спектр задач, решение которых зависит от возможностей каждой конкретной образовательной организации, ее наличных ресурсов. Так, решение задач инклюзивного образования требует создания инклюзивной культуры в образовательной организации, создания специальных образовательных условий, зависящих от особых образовательных потребностей обучающихся, изменения компетенций педагогических работников, организацию психолого-педагогического

сопровождения обучающихся с ОВЗ, изменение системы оценивания результатов обучения и др. При этом, следует отметить, что ресурсные и финансовые возможности образовательных организаций не всегда достаточны для реализации всех целей и задач инклюзивного образования. В современных условиях многие образовательные организации таким ресурсом не обладают. Дефицит ресурсов одних организаций может восполняется ресурсами других за счет создания образовательной сети муниципального, регионального и федерального уровней.

Одной из основных форм развития инклюзивного образования в системе среднего профессионального и профессионального образования в России является деятельность Ресурсных учебно-методических центров (далее – РУМЦ) и Базовых профессиональных образовательных организаций (далее – БПОО), деятельность которых направлена на всестороннюю организацию и координацию развития инклюзивного образования в регионах для лиц с инвалидностью и ОВЗ. Одними из основных направлений деятельности БПОО являются организационная, материально-техническая (в части предоставления специального оборудования), методическая (в части профессиональной и социальной адаптации) поддержка ПОО субъектов РФ в вопросах осуществления профессиональной подготовки обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. На сегодняшний день в Российской Федерации функционирует 45 РУМЦ и 141 БПОО, деятельность которых координируется Федеральным методическим центром по инклюзивному образованию.

Взаимодействие БПОО с образовательными организациями осуществляется как на региональном, так и на межрегиональном уровнях через систему функционирования региональных моделей сетевого взаимодействия, сущность которых направлена на создание условий для социальной адаптации, обучения, и дальнейшего трудоустройства обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

Организация сетевого взаимодействия БПОО и ПОО субъектов РФ предполагает использование ресурсов нескольких образовательных и иных

организаций, обеспечивающих возможность обучающимся осваивать образовательные программы различного уровня и направленности.

Организация сетевого взаимодействия БПОО и ПОО реализуется через:

- создание и совершенствование нормативно-правовой базы регулирования правоотношений участников сети;
- договорных форм правоотношений между участниками сети;
- создание и расширение в сети учреждений и организаций, предоставляющих обучающимся действительную возможность выбора направлений образования, средств обучения и воспитания;
- создание возможностей для перемещения учащихся и (или) педагогов и специалистов образовательных организаций, входящих в сеть.

Структурно-функциональная модель сетевого взаимодействия приведена на рисунке 1.

Через систему сетевого взаимодействия на сегодняшний день решается широкий круг организационных, методических, материально-технических вопросов, связанных с реализацией системы инклюзивного образования.

При организации обучения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ по адаптированной образовательной программе сетевое взаимодействие ПОО и БПОО представляет собой их совместную деятельность, которая обеспечивает возможность обучающемуся осваивать образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов этих организаций.

Благодаря сетевому взаимодействию РУМЦ-БПОО-ПОО своевременно решаются вопросы методического и кадрового обеспечения деятельности специалистов сопровождения: психологов, логопедов и дефектологов, в том числе сурдо- и тифлопедагогов, педагогов дополнительного образования и тьюторов и других специалистов, работающих в образовательных организациях. В образовательном процессе могут быть использованы технологии совместной работы педагога и специалиста на занятии, где

обучаются дети с разными образовательными потребностями и возможностями.

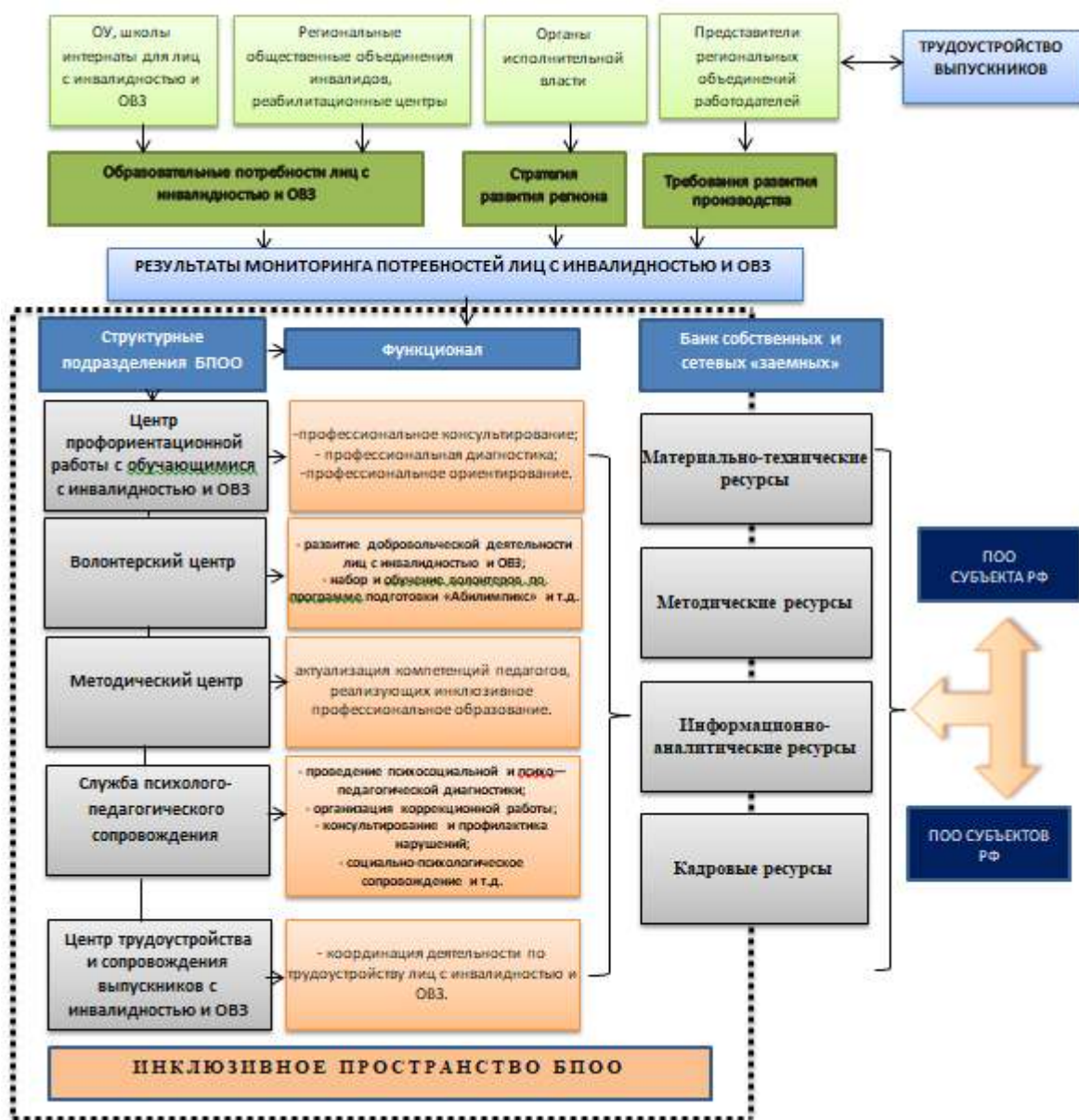


Рисунок 1 - Структурно-функциональная модель сетевого взаимодействия БПОО-ПОО

Работа педагогов своевременно подкрепляется информационными и справочными материалами, с тем, чтобы они могли готовить свои занятия и обновлять собственные знания.

Система сетевого взаимодействия через деятельность БПОО помогает решать вопросы, связанные с дефицитом специальных образовательных

условий для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в образовательной организации (доступности, обеспеченности специальным оборудованием для различных нозологических групп и т.п.).

В рамках сетевого взаимодействия образовательное учреждение СПО/ПО получает возможность получить отсутствующее учебное, компьютерное, реабилитационное и иное оборудование у БПОО во временное пользование с целью обеспечения условий для обучающегося.

Огромную роль в организации инклюзивного образования играет профессиональная и социальная адаптация. В БПОО сформирован опыт психолого-педагогического сопровождения различных категорий обучающихся с учетом их нозологических нарушений, в том числе их семей, с принятым во внимание их особенностей и пожеланий. Реализация опыта профессиональной и социальной адаптации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ осуществляется в БПОО через работу службы психолого-педагогического сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ, практики которых транслируются в рамках деятельности БПОО.

Таким образом, с каждым годом возрастает роль и значение деятельности Базовых профессиональных образовательных организаций в развитии инклюзивного образования в нашей стране.

Список использованных источников:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный закон от 03 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации конвенции о правах инвалидов».
3. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
4. Положение о создании и деятельности базовых профессиональных образовательных организаций в системе среднего профессионального

образования (БПОО) от 30.08.2021 https://fmc-spo.ru/netcat_files/106/145/h_571d429d1405c6e295ec9c566f1032b6

5. <https://fmc-spo.ru/> - Официальный сайт Федерального методического центра по инклюзивному образованию.

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

О. В. Завалишина,

Кандидат педагогических наук, доцент КазНПУ имени Абая

olga.zavalishina22@mail.ru

Ж. Рахым

магистр педагогических наук, преподаватель КазНПУ имени Абая

г. Алматы, Республика Казахстан

rakhym_zhuldyz@mail.ru

Аннотация. В статье представлен анализ современного состояния подготовки педагогических кадров для реализации инклюзивной практики в системе дошкольного образования. На основе анализа образовательных программ, учебных планов подготовки специалистов дошкольного образования обоснован актуальный состав специальных профессиональных компетенций, которыми должен обладать педагог дошкольного образования для оказания педагогической поддержки детям дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной среды.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональные компетенции, педагогическая поддержка, дети с особыми образовательными потребностями

**FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE
TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE PROCESS OF
PROFESSIONAL TRAINING**

O. V. Zavalishina

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor

KazNPU named after Abai, Almaty city, Republic of Kazakhstan

olga.zavalishina22@mail.ru

Zh. Rakhym

Master of Pedagogical Sciences, teacher

KazNPU named after Abai, Almaty city, Republic of Kazakhstan

rakhym_zhuldyz@mail.ru

Abstract. The article presents an analysis of the current state of teacher training for the implementation of inclusive education in the system of pre-school education. Based on the analysis of educational programs, curricula for the training of pre-school education specialists, the actual composition of special professional competencies, that are necessary for working in an inclusion environment is substantiated.

Keywords: inclusive education, professional competencies, pedagogical support, children with special educational needs

В настоящее время отечественная система образования претерпевает значительные изменения, обусловленные социально-экономическими, политическими, духовно-культурными преобразованиями в обществе. Активно реализуются идеи, связанные со сменой целевых установок в сфере образования – переход от «знаниевого» к компетентностному подходу. Обсуждается необходимость обновления технологий обучения, способствующих повышению качества образовательного процесса. Особую значимость приобретают вопросы подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Инклюзивное образование является стратегическим направлением образовательной политики нашего государства. В соответствии с Законом РК «Об образовании», государство, реализуя цели инклюзивного образования, обеспечивает гражданам с ограниченными возможностями в развитии специальные условия для получения ими образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации на всех уровнях образования (ст.8, п.6).

В связи с реализацией в РК концепции инклюзивного образования все большую актуальность приобретают поиски путей включения в общеобразовательную среду учащихся с особыми образовательными потребностями. Получение детьми образования, соответствующего их индивидуальным потребностям, является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества, самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Анализ литературных источников показал, что основное внимание внедрению практик инклюзивного образования уделяется в рамках школьного обучения, так как именно в этом возрасте дети проходят интенсивную социализацию. Однако, поскольку одной из задач инклюзивного образования является гармоничное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в социум, то представляется необходимым развитие дошкольной инклюзии, которая позволит установить взаимодействие ребенка с окружающим миром на более раннем этапе его развития. Организация инклюзивного образования наиболее перспективна в период дошкольного детства. Актуальность и значимость проблемы реализации дошкольной инклюзии заключается в том, что дети с особыми образовательными потребностями и их родители встречаются в школе с большими трудностями, и именно дошкольная ступень образования дает возможность для успешного начала адаптации в социальном пространстве.

Обозначенные выше преобразования в сфере образования закономерно связаны с повышением требований к деятельности педагогов дошкольного образования, расширению их функциональных обязанностей, изменению профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы в процессе обучения в вузе. В профессиональном стандарте педагогов указывается на то, что в новых социальных условиях возникает новое требование – готовность и способность педагогов учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей

развития. В настоящее время недостаточно овладение обучающимися традиционными педагогическими умениями и навыками. Становится все более актуальной проблема развития профессиональной компетентности специалистов дошкольного образования при подготовке их к работе в условиях инклюзии.

На сегодняшний день имеется ряд предпосылок для реализации инклюзивного процесса в дошкольных организациях образования. Инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями по требованию Государственного Стандарта дошкольного образования должно учитывать, как специфические образовательные потребности каждой категории детей, так и особенности развития каждого ребенка. Инклюзивное образование опирается на принципы, в соответствии с которыми признается, что все дети индивидуальны и имеют различные потребности в обучении. Цель дошкольной инклюзии – удовлетворение разнообразных потребностей детей дошкольного возраста путем включения их в воспитательно-образовательный процесс, т.е. создание специальных условий для реализации воспитательно-образовательного процесса и социальной адаптированности ребенка в соответствии с его особенностями и возможностями. При этом под ООП понимаются потребности обучающегося в психолого-педагогической, социальной и иных видах помощи, без которых невозможно получение качественного образования.

В отечественной и зарубежной практике накоплен достаточно большой опыт профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии. Проблема подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования являлась объектом исследования М.Н. Алексеевой, С.В. Алехиной, Е.Н. Кутеповой, Яковлевой И.М., которые рассматривают готовность педагогов к инклюзивному образованию в рамках профессиональной и психологической готовности. В структуре профессиональной готовности авторы выделяют такие компоненты, как

овладение педагогическими технологиями, знание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационную готовность, вариативность и гибкость педагогического мышления, учет индивидуальных различий детей, рефлексию профессионального опыта и результата, готовность к профессиональному взаимодействию [1,2,3].

Несмотря на имеющиеся предпосылки, открывающие возможности для организации инклюзивного процесса в дошкольных организациях образования, практический опыт свидетельствует о неготовности педагогов дошкольных организаций к применению технологий инклюзивного образования. Анализ организации педагогического процесса и программно-методического обеспечения дошкольных организаций образования показывает, что, несмотря на значительные достижения в разработке содержания, методов и организационных форм обучения детей дошкольного возраста, не разрешен ряд трудностей в понимании образовательных потребностей и возможностей детей.

Важным условием обеспечения эффективности образования детей дошкольного возраста с ООП является их психолого-педагогическая поддержка в воспитательно-образовательном процессе. Психолого-педагогическая поддержка детей с ООП основывается на солидарной ответственности всех участников образовательного процесса, но первоначально осуществляется непосредственно воспитателем. Задачей педагога является правильно определить характер трудностей ребенка, причины их возникновения и оказать соответствующую поддержку (индивидуальный подход). При сохранении трудностей усвоения образовательной программы воспитатель обращается в службу психолого-педагогического сопровождения ДОО. Команда специалистов службы психолого-педагогического сопровождения (педагог-психолог, логопед, учитель-дефектолог и др. специалисты) осуществляют диагностику и оценку ООП детей дошкольного возраста, что является основанием для разработки содержания индивидуальной программы психолого-

педагогического сопровождения. Содержание помощи специалистов должно обсуждаться и согласовываться с индивидуальным подходом воспитателя в процессе воспитательно- образовательной работы.

Результаты проведенного анкетирования воспитателей ДОО показывают, что педагоги общего дошкольного образования не вполне готовы адекватно оценивать ООП детей, их личностный и познавательный потенциал, не обладают специальными профессиональными компетенциями, которые позволили бы обеспечивать их успешное обучение, воспитание и развитие.

В этой связи особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов (воспитателей) как составляющей их профессиональной компетентности в процессе подготовки педагогических кадров в системе непрерывного педагогического образования [4,5].

Для выявления актуального состава специальных компетенций, которыми должен обладать будущий педагог дошкольного образования для осуществления педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями, были проанализированы образовательные программы и учебные планы подготовки обучающихся по специальности «Педагогика дошкольного воспитания и обучения».

Анализ образовательных программ осуществлялся по следующим параметрам: цели и ожидаемые результаты обучения (квалификационные компетенции); построение, структура и содержание образовательных программ, соответствие содержания ОП целям и ожидаемым результатам обучения, связь с практикой. При определении специальных компетенций мы руководствовались следующими принципами: они должны учитывать область, объект, виды и задачи и содержание профессиональной деятельности педагога дошкольного образования в условиях инклюзии.

Целью образовательной программы по специальности «Педагогика дошкольного воспитания и обучения» является подготовка высококвалифицированных педагогических кадров дошкольного

образования, обладающих высокой социальной и гражданской ответственностью, способных осуществлять профессиональную деятельность в следующих направлениях:

- проектирование и организация процесса воспитания, обучения, развития ребенка дошкольного возраста;
- моделирование и проведение организованной учебной деятельности ребенка дошкольного возраста;
- управление процессом формирования и развития личности ребенка дошкольного возраста;
- формирование общей культуры личности ребенка дошкольного возраста

Содержание образовательной программы специальности «Педагогика дошкольного воспитания и обучения» направлено на развитие у обучающихся навыков профессиональной деятельности, при помощи которых они смогут управлять процессами развития, обучения и воспитания ребенка и владеть «педагогическим мастерством». При этом в основном акцент ставится на эффективности стандартизированных программ и конкретных методов обучения и воспитания. Вместе с тем самостоятельным игровым процессам, составляющим центральную среду обучения и опыта детей дошкольного возраста, уделяется мало внимания: темы драматургии и игры предлагаются только в качестве дисциплин по выбору. В данном контексте необходимо сделать программу более направленной на проведение анализа и оценки индивидуальных и интерактивных процессов в повседневной жизни дошкольных групп с использованием соответствующих инструментов, в том числе, создание широких возможностей для развития свободной игровой деятельности детей, обеспечения игрового времени и пространства.

Необходимо отметить, что дисциплина «Инклюзивное образование» была включена в типовой учебный план ГОСО всех педагогических специальностей высшего образования, включая специальность «Дошкольное обучение и воспитание». Содержание дисциплины «Инклюзивное

образование» представлено следующими темами: Инклюзивное образование как важное явление социальной и образовательной политики. Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования. Модели, формы и виды инклюзивного образования. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. Психолого-педагогические технологии работы с детьми с ограниченными возможностями развития и с их семьями. Взаимодействие со специальными педагогами и психологами в организации инклюзивного образовательного процесса.

По завершению изучения данной дисциплины обучающиеся должны овладеть следующими умениями, навыками и компетенциями:

- знать базовые принципы и ценности инклюзивного образования;
- объяснять необходимость инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями в логике смены ценностной ориентации общества и государства;
- анализировать образовательные потребности каждого ребенка в зависимости от его возрастных, сенсорных и интеллектуальных способностей;
- проектировать инклюзивную образовательную среду для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;
- обсуждать с междисциплинарной командой специалистов различные педагогические методы и технологии для детей с ограниченными возможностями развития.

Часть дисциплин учебного плана также ориентирована на решение проблемы организации воспитательно – образовательного процесса в условиях дошкольной инклюзии. Специальные компетенции, необходимые для работы в условиях инклюзии, формируются в процессе усвоения таких дисциплин, как «Психологические основы инклюзивного обучения»; «Организация инклюзивной образовательной среды в детском саду», «Проектирование предметно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования».

Вместе с тем, необходимо отметить, что профессиональные компетенции, отражающие содержание подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности в области дошкольного инклюзивного образования, раскрыты недостаточно полно.

В перечень компетенций обучающегося, формируемых в результате освоения образовательной программы, необходимо включить следующие:

- способность выявлять и оценивать образовательные потребности каждого ребенка в зависимости от его возрастных, сенсорных и интеллектуальных способностей;

- готовность использовать вариативность как основу для проектирования инклюзивного образовательного процесса;

- способность определять потребности конкретного ребенка в образовательной программе и стратегии психолого-педагогического сопровождения;

- способность применять вариативные, специальные и альтернативные методы обучения;

- умение создавать условия, необходимые для максимальной реализации образовательного потенциала детей, имеющих особые образовательные потребности;

- способность взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса для включения в комплексную психолого-педагогическую и коррекционно-развивающую работу с детьми, нуждающимися в индивидуальном подходе в воспитании и обучении;

- умение создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательной организации для обучения и развития детей с ООП;

- способность взаимодействовать со специальным педагогом и психологом в организации инклюзивного образовательного процесса,

участвовать в работе междисциплинарной команды специалистов, в том числе по разработке индивидуальных образовательных программ;

- готовность проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ООП в условиях инклюзивной образовательной среды.

Содержание дисциплин базовой части профессионального цикла, где рассматриваются традиционные формы, методы и средства обучения детей дошкольного возраста, необходимо дополнить специальными методическими рекомендациями, отражающими особые образовательные потребности детей. Это может найти отражение в следующих методических аспектах преподавания дисциплин:

- выявление и анализ специфических трудностей обучения у детей;
- использование вариативных, специальных или альтернативных методов обучения;
- выбор способов предъявления материала (показ, использование табличек с текстом заданий или названиями предметов, словесно-жестовая форма объяснений, словесное, устное объяснение);
- подбор соответствующих форм инструкций;
- применение компенсаторных и технических средств обучения для детей с ограниченной мобильностью, нарушениями слуха, зрения, речи;
- изменение способов оценивания достижений детей с особыми образовательными потребностями.

Необходимо отметить, что в нормативных документах не отражено разделения обязанностей между специалистами, включенными в инклюзивный образовательный процесс. Высказывается достаточно аргументированное мнение, что для эффективной работы с инклюзивной группой будущему специалисту необходимы дополнительные компетентности, при этом отводится ведущая роль воспитателю в создании «инклюзивного детского сообщества», «групповой общности детей». В этом случае подчеркивается, что в инклюзивной группе воспитатель приобретает

еще большее влияние на детей, чем в обычной одновозрастной. Другие авторы отмечают, что работа в инклюзивных группах должна осуществляться при ведущей роли специального педагога. Данный вопрос также требует дальнейшего обсуждения с целью уточнения и разделения обязанностей между специалистами-участниками инклюзивного образовательного процесса.

Таким образом, анализ образовательных программ показал, что в недостаточной степени проработаны содержательные и организационно-технологические компоненты подготовки специалистов дошкольного образования для осуществления педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями. Кроме специфического содержания должны быть подобраны технологии, ориентированные на развитие профессиональной компетентности педагогов, включенных в процесс дошкольного инклюзивного образования. В этой связи, раздел «Образовательные технологии» должен быть дополнен специальными, альтернативными технологиями, включая активное использование методов сенсорной интеграции, кинезиотерапии и др. Учитывая, что для детей с ООП характерны трудности коммуникации, изменения в эмоционально-волевой сфере, необходимо включить в арсенал образовательных технологий обучения и воспитания детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями коммуникативные, игровые, здоровьесберегающие технологии, нетрадиционные техники, элементы арттерапии и артпедагогики. Применение арт-терапевтических технологий необходимо для первоначальной адаптации детей к новой для них среде, для создания психологической комфортности в дошкольной организации, здоровьесбережения, адаптивного обучения, а также развития творческих способностей обучающихся.

Список использованных источников:

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. Кутепова, Е. Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар.науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва, 2013. – С. 588-592
3. Яковлева, И. М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования / И.М. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 242-243.
4. Традиции и новации в системе дошкольного образования: материалы Международной научно-методической конференции. Псков, 27-28 октября 2016 года/ под ред. С.О. Домбек. – Псков: Псковский государственный университет, 2017. - С.69-72.
5. Рымханова А.Р., Алшынбекова Г.К., Саликов Ж.К., Мусеева Г.Н., Аманбай Ж.С. К вопросу о подготовке педагогов, реализующих инклюзивную практику // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1-2. – С. 267-269.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И УГРОЗЫ

И. С. Зайцев

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной и инклюзивной педагогики государственного учреждения образования «Академия последипломного образования», г. Минск, Республика Беларусь

zis11964@mail.ru

Аннотация. Статья представляет отражение такого важного аспекта профессионального самоопределения, как профессиональная ориентация. На рассмотрение вынесен авторский взгляд на возможности и угрозы работы по становлению ориентировки в профессиональной сфере лиц с особенностями психофизического развития в ракурсе факторов внешней среды.

Ключевые слова: особенности психофизического развития, социальное поведение, культурное развитие, потребности общества, престиж учебного заведения, индивидуализирование, социальная безопасность.

PROFESSIONAL ORIENTATION OF PERSONS WITH PECULIARITIES OF PSYCHO-PHYSICAL DEVELOPMENT: OPPORTUNITIES AND THREATS

I.S. Zaitsev

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Pedagogy of the State Educational Institution "Academy of Postgraduate Education", Minsk, Republic of Belarus

zis11964@mail.ru

Abstract. The article is a reflection of such an important aspect of professional self-determination as professional orientation. The author's view of the opportunities and threats of work on the formation of orientation in the professional

sphere of persons with special needs of psychophysical development from the perspective of environmental factors is submitted for consideration.

Keywords: features of psychophysical development, social behavior, cultural development, the needs of society, the prestige of an educational institution, individualization, social security.

Одной из функций образования на современном этапе является профессиональная ориентация старшеклассников как обеспечение условий обоснованного выбора будущей профессии [1, с. 13]. Анализ Концепции развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь позволил сделать вывод, что профессиональная ориентация лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в условиях образовательных учреждений носит преимущественно характер групповой работы [2]. Именно в процессе таковой происходит формирование положительных отношений с окружающими, что объясняется фактом объединения коллектива ориентацией на общую цель деятельности. При другом условии нереально говорить о желаемом качестве прилагаемых педагогических усилий. В свою очередь через хорошие отношения с окружающими у учащихся с ОПФР складываются представления о желаемом поведении в коллективе сверстников для поддержания таких отношений, то есть лица с ОПФР овладевают навыками социального поведения, а это подразумевает и активное подключение к образовательному процессу родителей рассматриваемой категории как постоянных участников процесса развития лиц с ОПФР в обществе. Родители задают и регулируют это поведение с ориентиром на интересы и семьи, и социума, представленного через образовательное учреждение. Нормализация же коллективных взаимоотношений и освоение навыков социального поведения есть свидетельство повышения культурного развития обучающихся с ОПФР, в чем несомненна роль педагогического состава как основного источника влияния на весь образовательный процесс [3, с. 123, 129], что позволяет говорить и о

престиже самого учебного заведения. Также необходимо отметить значение профессиональной ориентации в структуре связи образования с потребностями общества, а именно – факт ориентира на благополучие общества посредством удовлетворения потребностей учащихся как будущих активных участников развития этого общества, то есть – удовлетворение потребностей общества в целом.

На основании отмеченного представляется целесообразным в качестве факторов внешней среды с позиции возможностей профессиональной ориентации лиц с ОПФР рассматривать: формирование положительных отношений с окружающими, овладение навыками социального поведения, оптимизация взаимодействия образовательного учреждения и семьи, повышение культурного развития обучающихся, престиж учебного заведения, удовлетворение потребностей общества.

Очерчивание возможностей в ракурсе факторов внешней среды не даст полной картины понимания места профессиональной ориентации в совершенствовании образования лиц с ОПФР в целом и профессионального самоопределения в частности, поскольку необходимо учесть и возможные к активации угрозы при совершенствовании профессиональной ориентации лиц характеризуемого контингента. Для этого, принимая профессиональную ориентацию за стратегическое направление в заявленном ракурсе (ориентир на совершенствование профессионального самоопределения лиц с ОПФР), следует в первую очередь обратить внимание на значение именно активности обучающегося [4, с. 45]. Проявление таковой, естественно, доказало свою необходимость и непреходящую ценность в социальном развитии лиц с ОПФР [4]. Однако следует учесть и вероятность того, что активность в профессиональной ориентации, более нацеленная все-таки на индивидуализирование образовательной работы [5, с. 28], в настоящем нивелирует в определенной степени настоятельность учета интересов не только класса, учебного заведения, но и системы образования в целом. А это в свою очередь есть свидетельство дисбаланса группового, организационного и

социально-институционального уровней, определяющих в единстве основную сущность ведущего стратегического направления в образовании [6, с. 43–44], то есть вообще определяет тщетность усилий по рассмотрению профессиональной ориентации в позиции стратегического направления. Имеет место и другая сторона. Отдание приоритетности вышеперечисленным уровням может дать на выходе явление деперсонализации – утраты психологических и поведенческих сугубо индивидуальных проявлений. Конечно, индивидуальные проявления – это в большей степени факторы внутренней среды. Однако они лежат в основе формирования отношения не только к близким, но и обществу в целом, определяя его (общества) социальную безопасность, означающую выполнение функций по удовлетворению запросов всего населения государства [7, с. 50]. Таким образом выходим через возможную деперсонализацию лиц с ОПФР при работе по профессиональной ориентации в аспекте совершенствования профессионального самоопределения указанного контингента на явление угрозы для социальной безопасности в виде неготовности к деятельности в русле интересов общества. Подкреплено это и тем, что в настоящем у подрастающего поколения в приоритете личные интересы, что значительно нивелирует потребности развития общества в целом, а в условиях ОПФР такое нивелирование еще и усугубляется ограниченными возможностями здоровья [8, с. 9]. Следовательно, в профессиональной ориентации лиц с ОПФР наблюдаем прямое влияние внутренних факторов (индивидуальные характеристики) на состояние внешних факторов (общество). Такое положение определяет целесообразность при рассмотрении угроз профессиональной ориентации лиц с ОПФР как факторов внешней среды исходить из учета индивидуальных особенностей как факторов внутренней среды, позволяя принять их за педагогический конструкт – модель преобразования объективного знания в ракурсе качества и возможностей решения образовательных задач (в конкретном случае – задач профессиональной ориентации лиц с ОПФР).

Использование педагогических конструктов упростит тематический анализ стратегических ориентиров. Задача такого анализа – выработка наиболее четких представлений как о положительных, так и отрицательных явлениях стратегических направлений [9, 54–55], что позволит их детализировать и принять во внимание при определении перспектив развития системы специального образования. Сказанное не означает, что все направления стратегии развития образования будут «уложены» в те или иные педагогические конструкты. Некоторые из них (направлений) будут иметь самостоятельное значение, не означающее отказ от разработки, а предполагающее детальное рассмотрение с позиции целесообразности или нецелесообразности включения в тот или другой конструкт, либо признания его (направления) диспозитивности. Цель введения педагогических конструктов – именно в выделении позиций соприкосновения, позволяющих наметить общие основания для их разработки, осознать вероятность возможности комбинирования при выработке и обосновании научных идей совершенствования профессионального самоопределения лиц с ОПФР. Также опора на педагогические конструкты поможет становлению более четкой позиции к определению показателей развития образования по профессиональной ориентации лиц с ОПФР с учетом потенциалов личностного развития. Означенный подход в определенной степени способствует минимизации педагогических усилий в ракурсе того или иного стратегического направления, в конкретном случае – профессиональной ориентации лиц с ОПФР.

Отмеченное выше позволяет констатировать, что профессиональная ориентация как стратегическое направление совершенствования профессионального самоопределения лиц с ОПФР содержит в себе с позиции факторов внешней среды и возможности, и угрозы. К основным возможностям следует отнести: формирование положительных отношений с окружающими, оптимизацию взаимодействия образовательного учреждения и семьи, престиж учебного заведения, удовлетворение потребностей общества. К угрозам –

недостаточный учет интересов специального образования, необеспеченность социальной безопасности в виде отсутствия готовности лиц с ОПФР к общественной деятельности. Как видим, имеет место своеобразное противоречие: с одной стороны – удовлетворение потребностей общества как возможность профессиональной ориентации лиц с ОПФР, с другой – неготовность означенного контингента к общественной деятельности как угроза этого же стратегического направления (профессиональная ориентация). Это необходимо учитывать при организации работы по профессиональной ориентации лиц с ОПФР в позиции стратегического направления формирования готовности к профессиональному самоопределению.

Список использованных источников:

1. Основы профессиональной ориентации: учебно-метод. комплекс / сост. М.С. Ковалевич; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина, каф. дошкольного образования. Брест: БрГУ, 2015. 363 с.
2. Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь: постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь, Министерства экономики Республики Беларусь, Министерства образования Республики Беларусь, 31.03.2014, № 15/27/23 Консультант Плюс: Беларусь. Технология ПРОФ'2012 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2015. 23 с.
3. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512 с.
4. Соловьева О.А. Организация взаимодействия при проведении профориентационной работы с учащимися с особенностями психофизического развития // Профессиональное образование. 2018. №3(33). С. 43–48.

5. Еманова С.В., Калиева Д.К. Индивидуальный подход в профессиональном самоопределении старшеклассников как условие успешной профориентационной работы школы // Теория и практика социального образования: сборник материалов региональной научно-практической конференции. Курган: Курганский государственный университет, 2021. С. 27–33.
6. Мельничук А.С. Понятие «стратегия» в исследованиях образования: контексты и варианты использования // Акмеология, 2017. № 2(62). С. 42–48.
7. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. 271 с.
8. Белявский В.Б., Соловьева И.Л. Система работы по профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях // Специальное образование. 2016. № 2 (42). С. 5–14.
9. Щербова Т.В. Педагогическое наследие Юрия Анатольевича Конаржевского // Начальная школа: плюс до и после. 2003. № 7. С. 53–58.

**КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ, МЕТОДОВ И СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ В
ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСВОЕНИЮ
ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА**

Л. А. Козинец

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
факультета социально-педагогических технологий*

*УО «Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь*

kazinets_la@tut.by

Аннотация: В статье представлена авторская система технологий, методов и способов обучения, обеспечивающих формирование умений будущих учителей осваивать инновационный педагогический опыт. Обоснована целесообразность их комплексного использования на подготовительном, основном и заключительном этапах подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей, инновационный педагогический опыт, образовательные технологии, методы обучения, способы обучения.

**INTEGRATED USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES, METHODS
AND METHODS OF TEACHING IN THE PREPARATION OF FUTURE
TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE
PEDAGOGICAL EXPERIENCE**

L. A. Kozinets

Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Republic of Belarus

Abstract: The article presents the author's system of technologies, methods and methods of teaching that ensure the formation of the skills of future teachers to master innovative pedagogical experience. The expediency of their complex use at the preparatory, main and final stages of training future teachers is substantiated.

Keywords: training of future teachers, innovative pedagogical experience, educational technologies, teaching methods, teaching methods.

Проблема подготовки будущих учителей к освоению педагогических инноваций является одной из приоритетных в отечественной педагогической науке. Идея находит свою практическую реализацию в ряде системных мер Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка: трансформация университета в учебно-научно-инновационный кластер, интенсификация интеграции вуза с учреждениями общего среднего образования и др. Однако этих мер недостаточно.

В ходе выполнения докторского диссертационного исследования нами разработана концепция подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта [1], создана и апробирована прогностическая модель подготовки [2]. В соответствии со структурой и содержанием концептуализации инновационного педагогического опыта (осознание, понимание, применение) выделены личностный, когнитивный и операционный компоненты подготовки.

Реализация модели подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта обусловила необходимость усиления внимания к технологическому аспекту подготовки, предусматривающему применение комплекса образовательных технологий, методов средств обучения. Как отмечают современные исследователи, развить любознательность, творческую активность, сформировать умение мыслить, находить нестандартные решения можно только на основе использования в обучении разных технологий и методов [3,4].

Для личностного компонента подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта нами была выбрана *имитационная технология* (моделирование в ходе учебного процесса различного рода отношений и условий реальной жизни). Студентам предлагается проанализировать конкретные ситуации и решить их. Будущие учителя учатся

вычленять проблему, формулировать ее, определять условия, средства решения. Такие задания формируют профессиональные мотивы освоения инновационного педагогического опыта, позволяют студентам осознать значение опыта в профессиональной деятельности.

Более глубокому усвоению студентами знаний об инновационном педагогическом опыте (когнитивный компонент) способствует технология *критериально-ориентированного обучения* (точное определение и формулировка эталона (критерия) полного усвоения, сопоставление пооперационно ответов будущих учителей с эталоном). Применяются тесты достижений трех уровней, соответствующие трем уровням усвоения материала (узнавание и воспроизведение, действия по алгоритму, творческая деятельность).

Для I уровня характерны тесты на различие (надо выбрать одно из нескольких решений из списка возможных); тест-подстановки (вставить пропущенное слово) и др. Для II уровня подбираются конструктивные тесты: будущие учителя должны по памяти воспроизвести соответствующую информацию. На III уровне предлагаются нетиповые задачи на применение знаний в новых ситуациях, проблемы, решение которых приводит будущих учителей к открытию нового для себя знания.

Для формирования умений осваивать инновационный педагогический опыт (операционный компонент) выбрана *поисково-исследовательская (задачная) технология обучения* (построение учебного познания как решение системы задач). Используются следующие типы задач: с полным условием, с неполным условием, со скрытым условием. При решении задач, будущие учителя опираются на знания об инновационном педагогическом опыте, развивают мышление, воображение, наблюдательность, рефлексивность, интуицию.

Студентам предлагаются эвристические задачи различных типов. Первый тип составляют задачи, имеющие несколько способов решения из-за разного выбора порождающего объект источника. Второй тип представляют

задачи с разветвленным ходом решения за счет соподчинения связей разных уровней объекта, «открытия» видов этих связей. Третий тип условно объединяет задачи, требующие определения такой стратегии, которая приводит к решению без перебора всех возможных вариантов. В ходе решения эвристических задач, будущие учителя учатся устанавливать объект задачи, его многослойность, иерархию связей, фиксировать целостное свойство объекта, находить различные основания для выбора порождающего источника.

Комплекс образовательных технологий дополняется рядом методов обучения. Мотивация будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта (личностный компонент) формируется посредством метода коррекции личностных свойств, метода инновационных инцидентов, метода Дельфи, биографического метод и др.

Метод коррекции личностных свойств предполагает диагностику индивидуальных свойств личности, осознание будущими учителями своего личного профиля, сравнение его с профилем успешного учителя, выявление несоответствий. *Метод инновационных инцидентов* актуализирует проблему издержек нововведений творческих учителей. Он предполагает рассмотрение примеров осуществления педагогических нововведений, которые проводятся одержимо, с преобладанием метода проб и ошибок. *Метод Дельфи* представляет собой экспертное оценивание новшеств успешных педагогов. Он ориентирован на развитие инновационного мышления, общего кругозора будущих учителей, формирование мотивации на саморазвитие, самореализацию. *Биографический метод* нацелен на формирование профессиональной позиции будущих учителей. Он предполагает классификацию событий, выделение наиболее значимых из них, установление причинно-следственных связей, осмысление логики жизненного пути.

Усвоению знаний об инновационном педагогическом опыте (когнитивный компонент) способствуют метод дискуссии, метод инновационных проектов, мозгового штурма и др.

Метод дискуссии ориентирован на процесс разрешения проблем путем сопоставления, столкновения, взаимообогащения мнений участников. Он предполагает постановку проблемы, определение цели дискуссии, уточнение мнений участников, выдвижение альтернативных вариантов, обсуждение и оценку конфликтных позиций, установление согласия через выбор оптимального решения.

Метод инновационных проектов ориентирован на развитие у будущих учителей инновационного мышления и включает создание нереальных и реальных замыслов, касающихся повышения эффективности педагогической деятельности. Проектирование развивает у студентов фантазию и понятийный аппарат в области инновационной деятельности.

Метод мозгового штурма предполагает эффективную выработку решений на инновационном уровне, творческий подход к решению поставленных проблемных задач, которые ранее имели традиционное решение или не имели решения вовсе. Для формирования умений, необходимых для освоения инновационного педагогического опыта (операционный компонент), выбраны метод синектики и метод инновационных проектов.

Метод синектики предполагает групповую генерацию идей. Он ориентирован на развитие инновационной креативности будущих учителей и реализуется посредством активного применения пяти типов аналогий (прямой, личной, символической, образной, фантастической).

Метод инновационных проектов основывается на фактах и явлениях педагогической действительности, предполагает использование не только здравого смысла, но и научных знаний, направлен на поиск рационального решения инновационных проблем.

Личностный, когнитивный и операционный компоненты прогностической модели подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта обусловили выбор форм и способов организации образовательного процесса: педагогическое эссе, написание

рефератов, проведение интервью с успешным учителем, создание портфолио, встреча студентов с успешными учителями, образовательные курсы для студентов на базе филиала кафедры, педагогический фестиваль, круглый стол, педагогическая гостиная.

Комплексное использование образовательных технологий, методов и средств обучения позволяет будущим учителям погрузиться в процесс саморазвития, самореализации, формирования профессионализма на уровне «акме». Следует отметить, что применение оптимальных технологий, методов и средств обучения требует соответствующего учебно-методического обеспечения.

Список использованных источников

1. Козинец Л.А. Концепция подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта [Электронный ресурс] /Л.А Козинец // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – №4. – Режим доступа : https://mir-nauki.com/PDF/15_PDM №422.Pdf. – Дата доступа: 27.08.2022
2. Козинец Л.А. «Университет 4.0»: модель подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта / Л.А. Козинец // Нар. асвета. 2021. №9. С. 3–6.
3. Гуслова, М. Н. Инновационные педагогические технологии / М. Н. Гуслова. – М. : Академия, 2010. – 288 с.
4. Добрынина, Д. В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения [Электронный ресурс]/ Д.В. Добрынина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-obucheniya-studentov-vuzov-kak-sredstvo-realizatsii-interaktivnoy-modeli-obucheniya>. – Дата доступа : 17.12.2021.

**ПРОЯВЛЕНИЯ БАЗОВОЙ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ПСИХИЧЕСКОГО У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ В I КЛАССЕ**

Н. В. Крюковская

*кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории
и методики специального образования УО «Гродненский государственный
университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Беларусь*

nim-ta@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается значимость опоры в процессе обследования учащихся с задержкой психического развития на трехкомпонентную модель анализа психического развития. Представлены результаты изучения уровня базовой структурной организации психического у учащихся с задержкой психического развития в I классе, выделены группы учащихся для организации дифференцированного подхода в процессе коррекционно-педагогической работы.

Ключевые слова: задержка психического развития, уровень базовой структурной организации психического, регуляторное обеспечение психической активности, ментальные структуры, аффективная организация поведения и сознания.

**MANIFESTATIONS OF THE BASIC STRUCTURAL
ORGANIZATION OF THE MENTAL IN STUDENTS WITH MENTAL
RETARDATION IN THE FIRST GRADE**

N. V. Kryukovskaya

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the
Department of Theory and Methodology of Special Education of the Yanka Kupala
Grodno State University, Grodno, Belarus*

nim-ta@mail.ru

Abstract. The article discusses the importance of relying on a three-component model of mental development analysis in the process of examining students with mental retardation. The results of studying the level of the basic structural organization of the mental in students with mental retardation in the first grade are presented, groups of students are identified for organizing a differentiated approach in the process of correctional and pedagogical work.

Keywords: mental retardation, the level of the basic structural organization of the mental, regulatory support of mental activity, mental structures, affective organization of behavior and consciousness.

Коррекционно-педагогическая работа с учащимися с задержкой психического развития предполагает, как воздействие на их познавательное развитие, так и обеспечение успешности их социально-личностного развития. Это в полной мере возможно при условии анализа сформированности сторон психического развития и выявления причин, по которым учащиеся затрудняются в усвоении и использовании формируемых умений и навыков.

В проявлениях учащихся с задержкой психического развития отмечается сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сфер. При этом особое внимание уделяется детям с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения из-за выраженности проявлений и необходимости проведения специальной коррекционно-педагогической работы. Учащимся данной группы «может быть рекомендовано освоение образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования в условиях обучения по учебному плану и учебным программам специальной общеобразовательной школы для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)» [4, с. 73–74]. Обучающиеся характеризуются недоразвитием зрительных, слуховых и моторных функций. На первое место выходит недостаточность энергетической системы, что проявляется в повышенной истощаемости, нарушении работоспособности, быстрой утомляемости,

повышенной возбудимости, быстрой пресыщаемости любыми видами деятельности. Трудности обучения данной категории обучающихся возникают из-за несформированности предпосылок мышления: памяти, внимания, пространственных представлений, темпа познавательных процессов.

Реализация коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития возможна на основе представления о трехкомпонентной модели анализа психического развития, изложенной в работах Н. Я. Семаго [3]. Согласно данной модели выделяются три уровневые структуры, которые между собой тесно взаимосвязаны и объединяются в иерархическую вертикальную систему: каузальный уровень (уровень причин), уровень базовой структурной организации психического и феноменологический уровень. Каузальный уровень представляет собой основу развития психики, это причина, обуславливающая процесс развития. Над данной основой надстраивается уровень базовой структурной организации психического, который проявляется непосредственно на феноменологическом уровне через регуляторно-волевую, когнитивную и аффективно-эмоциональную сферы.

Цель данной статьи – проанализировать сформированность уровня базовой структурной организации психического у учащихся с задержкой психического развития в I классе.

Базовая структурная организация психического включает в себя три условно самостоятельные структуры: регуляторное обеспечение психической активности; ментальные структуры и аффективную организацию поведения и сознания [3].

Регуляторное обеспечение психической активности является главным фактором психического развития и представляет собой основу всего развития ребенка. Большое значение при этом приобретает формирование двигательной (сенсомоторной) активности, которая развиваясь, «тянет» за собой на определенном возрастном этапе развитие и когнитивной, и эмоциональной

сфер. В дальнейшем сенсомоторная активность «включается» в иерархическую структуру произвольной активности [2, с 45].

Формирование ментальных структур (по М. А. Холодной) является также достаточно важным для развития познавательной деятельности (когнитивной сферы) ребенка. Данные структуры на феноменологическом уровне проявляются в пространственно-временных представлениях. Недостаточность ментальных структур оказывает отрицательное влияние на развитие когнитивной сферы и приводит к трудностям овладения знаниями и умениями в процессе обучения.

Аффективная организация поведения и сознания включена в познавательную деятельность, в первую очередь как мотивационный компонент. Оценка сформированности регуляторного обеспечения активности учащегося вместе с аффективной организацией позволяет проанализировать его поведение.

Аффективная организация поведения и сознания была разработана в школе К.С. Лебединской – О.С. Никольской [2; 5]. Данная система формируется на самых ранних этапах онтогенеза и тесно связана с развитием пространственно-временной организации на базе сенсомоторной активности ребенка. В данной системе выделяются четыре уровня аффективной регуляции: аффективной пластичности, аффективных стереотипов, аффективной экспансии и эмоционального контроля [1]. На каждом из данных уровней решаются качественно различные задачи адаптации в мире: они не могут подменить друг друга, а ослабление или усиление функционирования одного из них приводит к явлениям общей дезадаптации [5].

Проведенное обследование учащихся с задержкой психического развития в I классе позволило определить сформированность структур системы базовых составляющих психического развития, выявить актуальные и потенциальные возможности учащихся.

Для *аффективной организации поведения и сознания* характерна неоднородность проявлений у учащихся. Преобладающими уровнями

являлись уровни эмоциональной пластичности (у 85,37 % учащихся) и аффективных стереотипов (у 60,98 % учащихся). В первом случае наиболее ярко проявлялись трудности активизации внимания. Учащиеся не проявляли интереса к совместной деятельности с экспериментатором. Большое значение приобретало создание мотивации для включения учащихся данной группы в деятельность. Во втором случае учащиеся проявляли интерес к деятельности в знакомой ситуации, дифференцировали ситуацию в зависимости от условий «могу – не могу». Начало выполнения задания характеризовалось отсутствием ошибок и правильным выполнением задания, но потом наступало утомление, пресыщение деятельностью, отвлекаемость и появлялись ошибки или прекращалось выполнение деятельности.

Для *ментальных структур* было характерно снижение уровня пространственно-временных представлений. У учащихся отмечалась относительная сформированность представлений о схеме собственного тела, несформированность ориентировки в окружающем пространстве, трудности вербализации пространственных представлений. Были выявлены затруднения в использовании временных представлений, установлении причинно-следственных отношений.

Для *регуляторного обеспечения психической активности* характерно наличие ошибок при выполнении заданий и практически отсутствие возможности их исправлять самостоятельно. У учащихся отмечалось наличие двигательной активности, однако проявлялась недостаточность программирования и контроля. Учащиеся не могли использовать произвольные формы деятельности.

Все учащиеся с задержкой психического развития были разделены нами на группы в зависимости от проявления аффективной организации поведения и деятельности и регуляторного обеспечения психической активности.

У 1 учащегося с задержкой психического развития (2,44 %) отмечалась сформированность уровня аффективной экспансии и регуляторного обеспечения психической активности. У него выявлены: активный интерес к

выполняемой деятельности, анализ инструкции, составление программы действий, наличие трудностей вызывало интерес и сосредоточение, побуждая к их преодолению. При появлении затруднений, препятствий учащийся прилагал усилия для их преодоления. Помощь взрослого использовал только в случае неуспешности собственных усилий. Наличие затруднений в процессе выполнения заданий связано с частной сформированностью у данного учащегося ментальных структур: сформированность ориентировки в схеме собственного тела и в окружающем пространстве, частичная несформированность ориентировки на плоскости, ориентировка во времени, но затруднения в установлении причинно-следственных связей во временном аспекте и их вербализации.

У 2 учащихся (4,88 %) была отмечена сформированность уровня аффективной экспансии и несформированность регуляторного обеспечения психической активности. Учащиеся данной группы проявляли активный интерес к выполняемой деятельности. В процессе выполнения заданий допускали ошибки, которые не могли замечать и исправлять самостоятельно. Привлечение их внимания к имеющимся ошибкам позволяло внести коррективы в выполняемые действия. Однако для данной группы учащихся характерна недостаточность рефлексивно-волевой регуляции. При появлении затруднений, препятствий учащиеся стремились к их преодолению, но характеризовались недостаточной психической активностью. Поэтому они прибегали к помощи педагога, в связи с чем можно говорить о гиперфункционировании уровня аффективной экспансии. Характерна была частичная сформированность ментальных структур.

Для 22 учащихся (53,66 %) характерна сформированность уровня аффективных стереотипов и несформированность регуляторного обеспечения психической активности. Учащиеся оценивали воздействия внешнего мира с учетом значимости их для удовлетворения имеющейся потребности и проявляли необходимую активность самостоятельно. По отношению к данным воздействиям у учащегося появлялась устойчивость, которая

обеспечивала длительность активности до момента полного удовлетворения потребности. Стимулом к деятельности являлось предвосхищение результата, предсказуемость результативности деятельности, возможность получить необходимый результат. Поэтому учащиеся с удовольствием и интересом включались в знакомые виды деятельности.

При появлении отрицательных эмоций, связанных с появлением препятствий на пути к достижению цели (трудности выполнения задания), учащиеся данной группы стремились к тому, чтобы вытеснить данные отрицательные переживания и «соскальзывали» на более знакомый и привычный вариант выполнения задания. Учащиеся характеризовались преобладанием произвольности деятельности, недостаточностью программирования и контроля, частичной сформированностью ментальных структур, что затрудняло выбор правильного способа деятельности в конкретной ситуации.

У 8 учащихся (19,51 %) была отмечена сформированность уровня аффективной пластичности и несформированность регуляторного обеспечения психической активности. Учащиеся характеризовались наличием поведения, связанного с ярко выраженной ориентировочной реакцией. Изменения в окружающей среде приводили к появлению активности учащегося. Основная форма деятельности учащихся связана с реализацией сенсомоторных функций; все остальные психические функции проявляются внутри сенсомоторной функции и активизируются посредством восприятия информации из окружающего мира. Аффективная регуляция учащихся данной группы в полной мере зависела от всех стимулов, которые оказывали на него воздействия из внешней среды. Особенностью данного уровня является преобладание симультанного восприятия окружающего мира. Учащиеся воспринимали воздействия окружающей среды комплексно, не дифференцируя их на значимые и незначимые. Их сенсомоторные реакции осуществлялись как ответ на появление различных стимулов во внешней среде.

У 6 учащихся (14,63 %) была выявлена несформированность аффективной организации поведения и деятельности, ментальных структур и регуляторного обеспечения психической активности. Характерным признаком являлся низкий тонус психической активности, отсутствие интереса к окружающему миру, несформированность пространственно-временных представлений, преобладание произвольности познавательной деятельности, невозможность контролировать и регулировать выполняемую деятельность. Отмечались трудности осуществления двигательной произвольности, несформированность рефлексивно-волевой регуляции.

Учет выявленных проявлений у учащихся с задержкой психического развития в I классе позволит определить условия проведения коррекционно-педагогической работы, выделить потенциальные возможности каждой группы учащихся и создать тем самым основу для успешного усвоения знаний и умений в процессе обучения.

Список использованных источников

1. Никольская, О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма / О. С. Никольская. – М. : Центр лечеб. педагогики, 2000. – 361 с.
2. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с.
3. Семаго, Н. Я. Типология отклоняющегося развития. Недостаточное развитие [Электронный ресурс] / Н. Я. Семаго. – Режим доступа: <http://www.bibliorossica.com/book.html?currBookId=31006>.
4. Шинкаренко, В. А. Возможности освоения содержания общего среднего образования учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) / В. А. Шинкаренко // Педагогическая наука и образование. – 2020. – № 2. – С. 73–82.
5. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский [и др.]. – М. : Изд-во МГУ. 1990. – 196 с.

**ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СЕМЬИ РЕБЕНКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ПЕРИОДУ
ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Е. А. Кудрявцева

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»

г. Борисоглебск, Воронежская обл., Россия

kedre2@mail.ru

Н. К. Ледовских

кандидат педагогических наук, доцент, учитель-логопед КОУ ВО

«Борисоглебская школа-интернат»

г. Борисоглебск, Воронежская область, Россия

ledovskikh61@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждается проблема школьной готовности детей с ограниченными возможностями здоровья и понимание данной проблемы родителями будущих первоклассников. Раскрыты задачи образовательной организации и семьи для успешной адаптации ребенка к обучению в школе. Представлен анализ разных позиций родителей дошкольников с ОВЗ к различным аспектам школьной готовности в зависимости от отношения к образованию.

Ключевые слова: физическая и психологическая готовность к обучению в школе, дошкольник с ограниченными возможностями здоровья, социальное сопровождение семьи.

**THE PROBLEM OF PREPARING THE FAMILY OF A CHILD WITH
DISABILITIES FOR THE SCHOOL PERIOD**

E. A. Kudryavtseva

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Social Education of the Borisoglebsk Branch of the Voronezh State University, Borisoglebsk, Russia

kedre2@mail.ru

N.K. Ledovskikh

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, teacher-speech therapist of the Borisoglebsk Boarding School, Borisoglebsk, Voronezh region, Russia

ledovskikh61@mail.ru

Abstract. The article discusses the problem of school readiness of children with disabilities and the understanding of this problem by parents of future first graders. The tasks of the educational organization and the family for the successful adaptation of the child to school are revealed. The analysis of different positions of parents of preschoolers with disabilities to various aspects of school readiness, depending on their own education, is presented.

Keywords: physical and psychological readiness to study at school, preschooler with disabilities, social support of the family.

Подготовку ребёнка к школе можно назвать особой функцией современной семьи. Именно семье предстоит сформировать ту основу, на которой ближайшие 9 – 11 лет будут надстраиваться образовательные и социальные достижения школьника.

Исследования представлений современных родителей о школьной готовности показывают их узость и недостаточность. Малозначимыми выступают такие моменты как желание идти в школу, понимание ценности знаний, умение устанавливать причинно-следственные связи [1, 2]. Недостаточно внимания в современной семье уделяется способности будущего школьника к произвольному поведению, развитию ведущего вида деятельности и т.д. При этом физическая и физиологическая готовность

рассматриваются как нечто мало поддающееся целенаправленному воздействию [2, 3].

Необходимо отметить, что подготовка к школе ребёнка с ОВЗ подразумевает больше направлений, чем подготовка нормативно развивающегося дошкольника, и требует от родителей понимания, дополнительных усилий.

Родители детей с ОВЗ, как и родители нормативно развивающихся дошкольников, имеют разные представления о сущности подготовки ребёнка к школе. Разность представлений зависит от множества факторов: уровня образования родителей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, качества медицинского, педагогического и социального сопровождения семьи в дошкольный период, степени выраженности нарушения и состояния здоровья будущего школьника и др.

Анализ представлений родителей и их требований к уровню школьной готовности дошкольников, прошедших психолого-медико-педагогическую комиссию показывает следующее:

Первая категория родителей, у которых рождение ребёнка с ОВЗ вызвало интерес к дефекту как социальному феномену. Эти родители активно изучают возможности психического развития при таком нарушении, социальные льготы и преимущества, активно обращаются к помощи различных специалистов, регулярно занимаются с ребёнком, развивая его в различных направлениях. Эта категория родителей осознанно подходит к выбору школы и формы обучения, исходя из возможностей ребёнка.

Вторая категория родителей только накануне поступления в школу осознаёт диагноз своего ребёнка и характер ограничений, связанных с ним. Эти родители либо предпринимают бессистемные действия по развитию ребёнка в надежде изменить обстоятельства, либо теряют интерес к его школьной готовности, считая, что она не требуется в обучении по адаптированной программе.

Третья категория родителей не признаёт за ребёнком никаких особенностей, полагая, что ответственность за его развитие и образование несут социальные институты, а подготовкой к школе считают покупку принадлежностей и одежды. Среди этих родителей определённую часть составляют выпускники специальной школы, которые чаще всего отдают ей предпочтение перед инклюзивным образованием.

Современная система образования в РФ предоставляет детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям разные варианты получения общего образования. Ребёнок с ОВЗ может обучаться в массовой школе в условиях инклюзии и в специальной, реализующей только адаптированные программы.

Мы разделяем точку зрения ученых и практиков, полагая, что, какая бы система обучения не была бы выбрана семьёй дошкольника с ОВЗ, она требует подготовки к школьному обучению и решения ряда задач:

1. Оптимизация физического развития: укрепление организма, формирование привычек, сохраняющих здоровье, обучение разнообразным движениям, воспитание двигательной активности.

2. Нормализация нейрофизиологических процессов: работа лобных, височных областей мозга, межполушарного взаимодействия и других как медицинскими, так и психотерапевтическими средствами.

3. Коррекция частных дефектов и общего хода аномального развития.

4. Обогащение сенсорного, практического опыта и его актуализация как основы развития восприятия и мышления.

5. Развитие произвольности поведения, способности к саморегуляции в рамках возможностей ребёнка.

6. Формирование психологических характеристик, обеспечивающих усвоение школьной программы в обычном или адаптированном варианте.

7. Тренировка адаптационных возможностей: умения переносить рядом незнакомых людей, учитывать их интересы, пользоваться общими вещами, спокойно воспринимать и адекватно исследовать незнакомое пространство .

8. Формирование мотивационной готовности. Несмотря на сниженную эмоциональность и любознательность, у некоторых детей с ОВЗ можно и необходимо сформировать желание учиться в школе, помогая осознать роль этапа школьного обучения в жизни человека, переносить таким образом акцент с познавательных мотивов (для которых, возможно, не пришло ещё время) на социальные.

Достижение высокого уровня социокультурного развития для ребёнка с ОВЗ возможно, поскольку обучение в школе – это не только процесс получения образования, но в первую очередь, процесс социализации. Кроме того, школьник с особенностями психического и физического развития не должен существенно отличаться от сверстников по внешним формам поведения, особенно, если ему придётся обучаться в условиях инклюзии. Таким образом, подготовка к школе ребёнка с ограниченными возможностями здоровья – сложная многоаспектная проблема, решаемая не только силами семьи, но и возможностями образовательной организации, несмотря на то, что именно семья стоит в центре её решения, и прежде всего, от неё зависит качество подготовки к школе будущего первоклассника с ОВЗ [4, 5, 6,7].

Анализ высказываний родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, проведенный в школе-интернате г. Борисоглебска, Воронежской области, показывает, что их представления о подготовке ребёнка к школе и действия, предпринимаемые с этой целью, не соответствуют тем задачам, которые перед ними стоят.

Опрос родителей будущих первоклассников, включающий 2 вопроса: «Что на Ваш взгляд является главным в подготовке вашего ребёнка к школе?» и «Что вы делаете для того, чтобы этого достичь?», выявил результаты, разделивший участников опроса на три категории.

Родители первой и второй категорий (62 %) указали на специальные навыки: чтение, письмо, счёт. Среди родителей третьей категории данные навыки не считаются важными, поскольку они сами не владели ими на момент поступления в школу.

Значительная часть родителей (34%) самым важным считает развитие разговорчивой речи и исправление её дефектов.

Совсем небольшая группа опрошенных (4%) выделяет приучение к дисциплине, умение слушаться взрослых.

Все родители (100%) предпринимали попытки научить своего ребёнка грамоте, и именно из-за этих неудачных попыток полагают, что ребёнок к школе не готов.

Кроме того, задавались вопросы о направлениях подготовки, которые родители не выделили как главные.

Дополнительные вопросы, касающиеся укрепления здоровья, психического развития, считаются родителями, не относящимися к школьной подготовке. Представления родителей о подготовке детей к школьному обучению связаны, кроме всего прочего, с выбором образовательной организации.

Большинство родителей в настоящее время выбирает массовую школу. Среди них, по нашим данным, можно выделить три группы: 1) родители, надеющиеся на то, что диагноз ребёнку поставлен ошибочно, и ребёнок справится с обычной программой; 2) родители, руководствующиеся исключительно территориальным принципом при выборе школы; 3) родители, нацеленные на освоение ребёнком адаптированной программы в условиях инклюзии.

Родители первой группы интенсивно готовят ребёнка к школе, обучая его чтению, письму и счёту, чтобы недостатки развития не стали очевидными в первые же дни пребывания его в образовательной организации. Вопрос, приносит ли плоды такая интенсивная подготовка, не даёт определённого ответа: одни родители жалуются, что ребёнок плохо запоминает материал, его успехи не стабильны, часто приходится начинать обучение с начала. Другие родители признаются, что ведут подготовку в неправильном направлении: ребёнок переутомлён, раздражителен, плаксив или абсолютно равнодушен к своим успехам и требованиям взрослого.

Родители второй группы заботятся, прежде всего, о том, чтобы ребёнок в определённое время оказался у педагога и своевременно – дома. Образовательная программа, которую будет осваивать первокласник, для них не имеет значения. Для подготовки к школе они, как правило, выбирают подготовительные курсы, и считают окончание этих курсов достаточным, не зависимо от успехов дошкольника.

Третья группа родителей отличается своей спецификой. Часть из них является лицами с интеллектуальными нарушениями, окончившими в своё время специальную школу. Как правило, эти родители не заботятся о подготовке ребёнка к школе, считая, что он вполне отвечает её требованиям. Другая часть родителей из этой группы с большим трудом соглашается с необходимостью выбрать для ребёнка специальную школу. Однако, вместе с этим осознанием проявляется апатия и отказ от всех усилий по подготовке будущего школьника, убеждение, что для специальной школы подготовка не нужна.

Таким образом, представления родителей дошкольников с ОВЗ, по данным исследований, содержательно не всегда верные и не достаточно полные. В дальнейшем предстоит большая работа по взаимодействию образовательной организации и семьи дошкольника с ограниченными возможностями здоровья по формированию его мотивационной готовности к обучению в школе и достижению достаточно высокого уровня социокультурного развития, успешной социализации как будущего школьника.

Список использованных источников:

1. Новицкая Е.С. Представления родителей в структуре готовности ребенка к школе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 11. С. 467-480.
2. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок в школе: психологическая готовность к школе. М.: Знание, 1987. 68 с.

3. Кравцова Е.Е. .Психологические проблемы готовности детей к школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
4. Леонгард Э. И. Неслышащие дети в мире слышащих // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. М.: ЦЛП, 1998. 210 с.
5. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: НКЦ, 2014. 160 с.
6. Безруких М.М. Диагностика развития детей старшего дошкольного возраста как способ раннего выявления рисков дезадаптации // Новые исследования. 2012. № 1.(30). С.145-157
7. Параничева М.Н., Тюрина Е.В. Функциональная готовность к школе детей 6-7 лет // Новые исследования. 2012. № 1(30). С.135-144

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И
СЕМЬИ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ СРЫВА АДАПТАЦИОННОГО
ПЕРИОДА ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА
В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО**

Л. М. Лапшина

*кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной педагогики,
психологии и предметных методик*

*ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет», г. Челябинск, Россия*

lapshinalm@cspu.ru

М. С. Коробинцева

*преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных
методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет», г. Челябинск, Россия*

korobintsevams@cspu.ru

Аннотация. В статье представлено авторское мнение о необходимости взаимодействия школы и семьи обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) на этапе перехода в основное звено школы. Для обучающихся с ОВЗ этот период – адаптационный период – очень сложен. Имея гораздо меньший по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками реабилитационный потенциал, школьники с нарушенным развитием в адаптационный период нуждается в помощи. Наиболее эффективна эта помощь оказывается, если реализуется через взаимодействие семьи и школы. В статье определены основные направления взаимодействия образовательной организации и семьи школьника с ОВЗ.

Ключевые слова: семья, образовательная организация, адаптационный период, срыв адаптационного периода, основная школа, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействие.

INTERACTION OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION AND THE FAMILY TO PREVENT THE FAILURE OF THE ADAPTATION PERIOD OF SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES AT THE STAGE OF TRANSITION TO THE BASIC SCHOOL

L.M. Lapshina

PhD in Biological Sciences, Associate Professor, Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

lapshinalm@cspu.ru

M.S. Korobintseva

Teacher, Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

korobintsevams@cspu.ru

Abstract. The article presents the author's opinion on the need for interaction between the school and the family of a student with disabilities at the stage of transition to the main link of the school.

For students with disabilities, this period - the adaptation period - is very difficult. Having a much smaller rehabilitation potential compared to normatively developing peers, schoolchildren with impaired development need help during the adaptation period. This assistance is most effective if it is implemented through the interaction of the family and the school.

The article defines the main directions of interaction between an educational organization and the family of a student with disabilities.

Keywords: family, educational organization, adaptation period, disruption of the adaptation period, primary school, student with disabilities, interaction.

Образование детей с ОВЗ в Российской Федерации сегодня организуется через реализацию Федеральных государственных образовательных стандартов – ФГОС НОО и ФГОС ООО (далее – Стандарт) [1]. Определенный

Стандартами объем знаний на каждой ступени образования увеличился, а содержание – усложнилось. Для обучающихся с ОВЗ этот фактор во многом стал отрицательным при определении возможности качественного освоения образовательной программы как фактора школьной адаптации и социализации

Формирование определенного объема образовательных компетенций, изначально непростого для ребенка с ОВЗ [2] на этапе перехода с одного уровня образования на другой может стать непосильным для него и требует от обучающегося определенной адаптации в силу специфики данного периода, его повышенной напряженности и интенсивности [1].

Период перехода учащегося с ОВЗ из начальных классов в основную школу является одним из сложнейших этапов в образовании и характеризуется серьезными трудностями в протекании [3]. В это время меняются не только условия организации процесса обучения (в режиме обучения появляется кабинетная система; на практике реализуются новые, часто очень разные требования к учебной деятельности, предъявляемые разными педагогами; значительно возрастает объем и разнообразие внеурочной деятельности и т.д.) и усложняется его содержание; значительно интенсифицируются социальные контакты с педагогами и сверстниками [4].

Более того, переход ученика в пятый класс происходит в период резких, скачкообразных психофизиологических изменений в организме ребенка [5], основанных на онтогенезе всех сомато-вегетативных систем. Перечисленные особенности и социальные, и биологические, могут стать факторами появления школьной дезадаптации, что педагогами рассматривается как формирование неадекватных механизмов приспособления ученика к школьному обучению [3].

Педагоги-практики коррекционных классов в качестве основных проявлений школьной дезадаптации у обучающихся с ОВЗ отмечают: резкое снижение качества освоения образовательной программы, выражающееся в т.ч. и в отрицательной оценочной стимуляции; снижение общей и умственной работоспособности; быструю утомляемость на уроке и, конечно же, появление

различных форм девиантного поведения, вплоть до агрессивного и конфликтного [4].

Основным ресурсом, способствующим снижению риска срыва адаптационного периода и профилактике школьной дезадаптации обучающегося с ОВЗ на этапе перехода в основную школу, по мнению специалистов [2; 3; 4], должна стать семья как основной, самый заинтересованный в развитии ребенка микросоциум [6].

Экспериментальная часть исследования осуществлялась на базе МБОУ «СОШ №19 г. Челябинска» с родителями обучающихся коррекционного 5в класса (школьники осваивают адаптированную образовательную программу по варианту 7.1) [1]; всего в анкетировании приняли участие 15 родителей школьников (все родители из разных семей; гендерный фактор не учитывался).

Вопросы анкеты были составлены психологом школы по заявке учителей, работающих в 5в классе и на практике встречающиеся с определенными трудностями работы с обучающимися. Анкетирование было проведено сразу после адаптационного периода обучающихся (01.09-15.09.2022).

Анализ результатов проведенных анкетирования и бесед, показывает, что семья часто не осознает этой своей особой миссии, не рассматривает свои учебно-воспитательные функции как особо значимые в адаптационный период. В качестве положительных аспектов анкетирования следует отметить три:

- 1) родители обучающихся с ОВЗ признали свою недостаточную компетентность в организации психолого-педагогического сопровождения своего ребенка в условиях семьи;
- 2) родители высказали желание и готовность помочь своему ребенку в прохождении адаптационного периода;

3) в качестве основного варианта повышения собственной родительской компетентности родители высказали сотрудничество с педагогами, с образовательной организацией.

Анализ отдельных конкретных ответов родителей обучающихся с ОВЗ на вопросы анкеты показал, что информационно родители имеют недостаточную осведомленность в следующих вопросах, по мнению специалистов [7] очень значимых при сопровождения ребенка с ОВЗ в адаптационный период:

- возможности коррекции и компенсации различных вариантов нарушенного развития и ограниченных возможностей здоровья;
- преемственность в содержании образования на этапах начального и общего образования в условиях реализации образовательных Стандартов;
- особенности психического развития младших подростков с ОВЗ;
- психофизиологические и морфологические особенности в пубертатный период;
- «школьные» риски адаптационного периода на этапе перехода из начальных классов в основную школу;
- причины и механизмы срыва адаптационного периода на этапе перехода из начальных классов в основную школу обучающихся с ОВЗ;
- конкретные техники, практики и мероприятия по профилактике срыва адаптационного периода на этапе перехода обучающегося с ОВЗ из начальных классов в основную школу.

Таким образом, общий анализ результатов проведенного теоретико-экспериментального исследования показывает, что семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, – это семья, имеющая особый функционал в отношении собственного ребенка, который выражается в организации коррекционно-развивающего воздействия. Для ребенка с ОВЗ переход обучающегося с ОВЗ в основную школу – сложный этап школьного обучения, поэтому ему необходима помощь заинтересованного социального окружения – педагогов и семьи. Основным вариантом их взаимодействия можно рассматривать

консультативную работу педагога по актуальным направлениям психолого-педагогического сопровождения семьи.

Список использованных источников:

1. 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).
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 // Азимут научных исследований: педагогика и психология. –2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 227–230.
3. Коробинцева М.С. Физкультминутка на уроках как средство снижения школьной тревожности младших школьников с задержкой психического развития / М.С. Коробинцева, Л.М. Лапшина // 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. Тьюторские практики в сопровождении школьников с ОВЗ / Л.М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования. – Челябинск: ООО «Край Ра», 2022. – С. 272-274.
5. Лапшина Л.М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды. Материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 томах. – Челябинск. – Челябинский государственный педагогический университет, 2008. – С. 183-186.
6. Малышева С.Б. Тьютирование семьи, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта / С.Б. Малышева, Л.М. Лапшина // Тьюторское

сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования. – Челябинск: ООО «Край Ра», 2022. – С. 289-292.

7. 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.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ ПОДРОСТКОВ

А. А. Лысова

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной
педагогики, психологии и предметных методик ФГБОУ ВО Южно-
Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет
г. Челябинск, Россия*

Leccor@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы формирования профориентационных компетенций у лиц с нарушениями зрения, наличие которых позволит им быть самостоятельными и компетентными в выборе нового места работы без вреда для состояния здоровья и зрения в современных условиях рынка труда

Ключевые слова: лица с нарушениями зрения, профориентационные компетенции, рынок труда, компетентность в выборе профессии

TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF VOCATIONAL GUIDANCE COMPETENCES IN VISUALLY VISIBLE TEENAGERS.

A. A. Lysova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Southern State State Polytechnical University"

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk
Russia

Leccor@mail.ru

Annotation. The article discusses the problems of formation of career guidance competencies in persons with visual impairments, the presence of which will allow them to be independent and competent in choosing a new job without harm to their health and vision in modern labor market conditions.

Keywords: persons with visual impairments, career guidance competencies, labor market, competence in choosing a profession

Проблема профессиональной ориентации людей с нарушениями зрения была социально значимой на всех этапах развития общества. Однако в современных условиях назрела необходимость изменения подходов к профориентационной работе со школьниками с нарушениями зрения. Традиционно в практике специальных школ, как отмечает О.С. Забабурина, данная работа со слабовидящими обучающимися зачастую приобретает характер «распределения» взрослыми школьников в доступной им сфере профессионального труда [1]. В данной ситуации молодой человек с нарушениями зрения остается пассивным и в результате выходит в социум некомпетентным, т.е. не владеющим знаниями и опытом осуществления этого выбора. Между тем в условиях современного рынка труда человеку не раз придется менять профессию и специальность. В связи с этим, на наш взгляд, приоритетной задачей профориентационной работы специальной школы в настоящее время должна стать подготовка слабовидящего подростка к самостоятельному выбору профессии. Очевидно, что этот выбор невозможно сделать без знания и понимания молодым человеком состояния своего зрения, здоровья, личностных особенностей, умения соотнести их с требованиями выбираемой профессии, а также собственного опыта по реализации плана подготовки себя к выбранной профессии [2].

Между тем психолого-педагогические исследования в специальной педагогике и психологии (Гудонис В.П., Ермаков В.П., Корнилова И.Г., Плаксина Л.И. и др.) показывают, что слабовидящие подростки зачастую психологически не готовы к выбору профессии, что глубинные корни этой

проблемы напрямую связаны с их способностью к самоопределению, саморазвитию и самореализации. Однако многие ученые отмечают, что формирование знаний о себе у слабовидящих школьников затруднено и замедленно, уровень их осведомленности о своих органах чувств и возможностях их использования низок (Дорофеева Т.А., Плаксина Л.И.). Думается, что это сказывается на том, что зачастую их выбор падает на совершенно недоступные им специальности.

Учеными также отмечается наличие определенной специфики самооценки у слабовидящих подростков, заключающейся в ее неадекватности и наличии тенденции к завышенной самооценке (Суславичус А., Хрусталева С.А., Гильд С.А., Боброва Л.И.). Данная тенденция подтверждается исследованиями Волковой Е.Ю., которая считает, что эта неадекватно завышенная самооценка проявляется в игнорировании факта наличия дефекта и его последствий, что ведет к формированию искаженного представления о себе, затрудняя тем самым профессиональный выбор молодых людей с нарушением зрения [3].

Помимо этого, исследованиями Сема С.П., Солнцева Л.И. было доказано, что для слабовидящих школьников присущ сниженный уровень саморегуляции. Эти данные соотносятся с выводами, полученными в исследованиях Морозовой Е.А., заключающимися в том, что старшеклассники еще не задумываются серьезно о своем будущем, не проявляют активности в рассуждениях о построении своей взрослой жизни, и это осложняет процесс профессионального самоопределения данной категории учащихся [4].

Эти данные соотносятся с результатами нашего исследования, проведенного на базе двух специальных коррекционных школ Челябинской области, в котором участвовали слабовидящие учащиеся 9-10 классов [2].

Являясь инвалидами детства по зрению, 72 % участников эксперимента не могли объяснить суть заболевания глаз, не могли сформулировать противопоказания по зрению в выбранной профессии. Достаточно большой процент слабовидящих старшеклассников (более 50%) не знали о наличии у себя

заболеваний различных систем организма и соответственно не задумывались о противопоказаниях в соответствии с ними. 71% учащихся не могли раскрыть содержание деятельности специалиста по выбранной профессии, давая ей слишком однозначную характеристику. Анализ умений слабовидящих подростков соотносить свои возможности с требованиями профессии выявил, что большинство из них переоценивают свои зрительные и коммуникативные возможности, имеет место и переоценка навыков самоконтроля организации своей деятельности. Кроме того, слабовидящие подростки предпочитают не добывать, а получать готовую информацию, связанную с профессиональным самоопределением, что свидетельствует об их пассивности и несамостоятельности. В соответствии с полученными данными, на наш взгляд, необходимо выделить три основных направления в работе по формированию профориентационных компетенций у слабовидящих подростков.

Первое направление связано с формированием знаний о себе как субъекте профессионально - трудовой деятельности. Знание самого себя, своих индивидуальных особенностей является важным условием осознанного выбора профессии, а формирование позитивного отношения к себе дает возможность определить пути для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования. Формирование знаний слабовидящих подростков о своих возможностях зрения и здоровья в профессионально-трудовой деятельности, индивидуально-типологических психофизиологических особенностях и их соответствии требованиям профессии поможет решить проблему осознания ими своих возможностей.

Второе направление связано с формированием знаний слабовидящих старшеклассников о современном мире труда, его требований к специалистам, понимании современных условий трудоустройства, знакомство с такими понятиями как «рынок труда», «безработица», «конкурентноспособность». Важно, чтобы учащиеся сами искали информацию о выбираемой профессии, сами анализировали судьбы слабовидящих людей, добившихся успеха в профессиональной деятельности. Пользуясь профессиограммой, сами

осуществляли анализ соответствия своих возможностей требованиям выбираемой профессии.

Третье направление связано с формированием умений слабовидящих подростков не только оценить соответствие своих возможностей и особенностей требованиям профессии, но и, выявив проблемы и недостатки, найти пути для профессионального саморазвития.

Однако совершенно очевидно, что данная работа была бы неэффективна, если бы к ней не были подключены родители слабовидящих подростков. Учитывая зависимость слабовидящих подростков от мнения окружающих людей (В.П. Ермаков, О.С. Забабурина, Г.Ю. Мошкова, Солнцева Л.И. и др.), необходимо формировать определенные профориентационные знания не только у самих слабовидящих подростков, но и у их родителей. Наше исследование показало, что в большинстве своем родители слабовидящих обучающихся так же некомпетентны в выборе профессии, и опираются, в основном, на выбор престижных в обществе на данный момент профессий, не учитывая при этом индивидуальные возможности зрения и здоровья своих детей [5,6].

Чтобы решить эту проблему в школе проводятся два серьезных мероприятия. Первое – это психолого - медико - педагогический консилиум, на котором коллегиально всеми специалистами службы сопровождения обсуждаются варианты выбора профессии каждого ученика с учетом его индивидуальных возможностей зрения и здоровья, а также личностных особенностей. Второе - родительское собрание по итогам консилиума, во время которого родитель и ученик получают информацию от каждого специалиста (врача-офтальмолога, врача - терапевта, дефектолога, психолога) о состоянии зрения, здоровья, нервной системы, физического развития, психологических и личностных особенностях ученика и их соответствии выбранной профессии. Обсуждаются опасности и трудности в случае несоответствия индивидуальных возможностей требованиям выбранной профессии и предлагаются, исходя из результатов комплексной диагностики,

новые варианты выбора. Данные мероприятия позволяют эффективно решать важнейший в жизни слабовидящего подростка вопрос о выборе профессии, согласовывать с единых позиций точки зрения на этот выбор всех участников образовательного процесса и готовить слабовидящих выпускников, чей профессиональный выбор осложнен особенностями их психофизического развития, к возможной смене профессии, специальности и условий труда.

Таким образом, основной путь формирования профориентационных компетенций у слабовидящих подростков мы видим в создании в образовательной организации таких психолого-педагогических условий, которые стимулируют собственную деятельность слабовидящих школьников, направленную на получение необходимых знаний о себе и мире профессий для слабовидящих людей; на формирование у них собственных навыков анализа и оценки профессии с точки зрения ее соответствия состоянию здоровья; на организацию их собственных действий по профессиональному саморазвитию. Формирование данных профориентационных компетенций позволит слабовидящим выпускникам благоприятно адаптироваться к условиям рынка труда.

Список использованных источников:

1. Забабурина О.С. Психологические особенности профессионального самоопределения слабовидящих старшеклассников : дис. ...кан. пед. наук / О.С. Забабурина. - М., 1998. – 198 с.
2. Лысова А.А. Формирование социальной компетентности в выборе профессии у слабовидящих учащихся : дис...канд.пед.наук / А.А. Лысова.- Екатеринбург, 2009.- 176 с.
3. Волкова, Е.Ю. О некоторых видах нарушения критичности и самооценки у незрячих / Е.Ю. Волкова // Проблемы социально-психологической реабилитации слепых. - М.: ВОС., 1981. - С.83- 96.

4. Морозова Е.А. Особенности развития эмоционально-личностной сферы слабовидящих детей в период подросткового кризиса : автореф. дис. ...канд. псих. наук / Е.А. Морозова. - Н.Н., 2002. - 21 с.
5. Взаимодействие семьи и школы по вопросу формирования компетентности в выборе профессии у слабовидящих старшеклассников / А.А. Лысова // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки: сборник статей Международной научно- практической конференции: в 2-х ч. – Челябинск : Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2020. – Ч. 2. – с. 32-36.
6. Показания к рациональному выбору профессии учащимися с нарушениями зрения : рекомендации для родителей и учащихся / сост. А.А. Лысова. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – с.20.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗАТРУДНЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ РЕБЁНКА
К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ С РАЗВИТИЕМ
И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕМ МОЗГА**

К. В. Печеня

*аспирант, преподаватель кафедры Психологии и дефектологии,
нейропсихолог, ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»*

г. Сочи, Россия

kyxksvl@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается строение, функциональные блоки мозга и их роль при подготовке ребёнка к школьному обучению; объясняется природа затруднений при подготовке к школе с точки зрения нейропсихологии; описаны методы и приёмы нейропсихологической помощи.

Ключевые слова: готовность к школе, строение мозга, функции мозга, нейропсихология, функциональные блоки мозга, нейропсихологическая коррекция.

**RELATIONSHIP OF DIFFICULTIES IN PREPARING A CHILD
FOR SCHOOL EDUCATION WITH THE DEVELOPMENT AND
FUNCTIONING OF THE BRAIN**

K. V. Pechenya

Postgraduate student, lecturer of the Department of Psychology and
defectology, neuropsychologist

FGBOU VO "Sochi State University", Sochi, Russia

kyxksvl@mail.ru

Abstract: the article discusses the structure, functional blocks of the brain and their role in preparing a child for schooling; explains the nature of difficulties in preparing for school from the point of view of neuropsychology; methods and techniques of neuropsychological assistance are described.

Keywords: readiness for school, brain structure, brain functions, neuropsychology, functional blocks of the brain, neuropsychological correction.

Многие родители, столкнувшись с трудностями обучения ребёнка в первом классе, не всегда понимают, что природа этих затруднений обусловлена работой мозга и развитием ребёнка в первые годы жизни. Мозг и его структуры работают над функционированием психических функций, таких как речь, восприятие, память, мышление, воображение, пространственные представления и др.; а также принимают участие в работе психофизиологических процессов, обеспечивающих обучение (письмо, чтение, счёт).

Задача нейропсихолога состоит в определении особенностей работы детского мозга; в выявлении причин, связанных с подготовкой к школе и, как следствие, сложностей школьного обучения; в разработке и реализации индивидуального нейрокоррекционного маршрута [1, с. 106].

Основатель нейропсихологии Александр Романович Лурия описал три основных функциональных блока мозга: энергетический; получение, переработка и хранение сенсорной информации; программирование, регуляция и контроль. Формирование блоков происходит последовательно, в разные возрастные этапы развития, выполняя определённые функции, свойственные той возрастной ступени.

1 блок: энергетический. Его формирование происходит, начиная с внутриутробного периода и до 2-3 лет. Ребёнок рождается со сформированным на $\frac{3}{4}$ первым блоком мозга. Состояние мамы во время беременности (психотравмы, болезни, принимаемые лекарства) закладывают основу дальнейшего развития ребёнка. Структуры первого блока мозга располагаются в стволе мозга, подкорковых отделах, межполушарных комиссурах (мозжечок и мозолистое тело), таламусно-гипоталамусной системе и отвечают за регуляцию процессов активизации необходимых для осуществления высших психических функций (ВПФ) [5, с. 113].

К функциям энергетического блока относятся: регуляция тонуса и уровень бодрствования; переключение всей иннервации от мозга к телу; контролирование гормонального уровня организма; управление витальными функциями организма (дыхание, сердечный ритм и т.п.); организация познавательных психических процессов; обеспечение иммунной и лимбической систем (страх, боль, удовольствие, гнев).

Признаки, которые показывают наличие нарушений первого блока мозга: истощаемость, инертность, утомляемость, вялость или, наоборот, гиперактивность; эмоциональная неуравновешенность или уплощённость; невротичность; различные аллергии и частые заболевания; гипо- или гипертонус; двигательная неловкость; синкинезии (ненужные сопутствующие движения, для реализации основного – например, высунутый язык во время письма); вычурность поз (в том числе, W-образная поза); снижение периферического зрения; слабость (или полное отсутствие) конвергенции глаз; дизартрии, дисграфии; тики, заикания и др.

«Я хочу», то есть витальные потребности, является метафорическим «девизом» первого функционального блока мозга.

Методы и приёмы при дисфункции энергетического блока. Цель: повысить энергетическое обеспечение мозга и его подкорковых отделов.

Первоочередное внимание необходимо уделить дыхательным упражнениям, с целью насыщения мозга кислородом и оздоровления, гармонизации и уравнивания лимбической системы; лёгкий массаж головы, рук, стоп расслабит, настроит на эффективное взаимодействие. Для растормаживания гиперактивных детей полезны упражнения на эмоциональное заражение, активизацию мышления, стимуляцию познавательной активности (заучивание стихотворений, скороговорок; поиск различных неточностей в смешных рассказах и картинках; сортировка предметов, мозаика и тд.). Особое внимание стоит уделить водному балансу ребёнка и предотвращению переутомления в виде перерывов на отдых и релаксацию. Для активизации подкорковых структур гиподинамичных детей

рекомендуется подключить обонятельные и вкусовые сенсорные ощущения. Для улучшения кровообращения, воздействия на межполушарное взаимодействие и повышения тонуса коры головного мозга необходимы упражнения на организованные движения глаз [2, с. 78].

2 блок: получение, переработка и хранение сенсорной информации (с условно-рефлекторными связями). Его формирование происходит с года до 7-8 лет, обеспечивая операционально-техническую сторону психической деятельности.

Структуры второго блока включают в себя центральные части основных анализаторных систем: зрительной, слуховой и кожно-кинестетической, корковые зоны, которые расположены, соответственно, в затылочных, теменных и височных долях мозга. Особенностью структуры второго блока является его шестислойное строение коры, состоящей из первичной зоны (модальноспецифичный приём и анализ входящей информации, т.е. только звуковая или слуховая); из вторичной зоны (синтез информации от анализатора); из третичной зоны (интегрированный синтез информации).

Структуры второго блока подчиняются законам:

– убывающая модальная специфичность – модальная специфичность снижается при переходе от первичных зон к третичным, то есть имеет иерархическое построение корковых зон;

– прогрессивная латерализация функций даёт объяснение о связи функций с конкретным полушарием: первичные зоны обоих полушарий мозга равнозначны; вторичные – имеются частичные различия между функциями двух полушария; третичные – тотальное несовпадение функций левого и правого полушарий.

Нельзя недооценивать значимость второго блока мозга, отвечающего за многоуровневые и равнозначные по своей сути процессы, при подготовке детей к школе. С помощью этого блока происходит организация ребёнком деятельности; понимание инструкций; формирование интегративных умений;

развитие крупной и мелкой психомоторики; выработка реципрокной координации.

Функции 2 блока мозга:

– височные отделы мозга обеспечивают слухоречевые функции и возможность запоминать услышанное. Правое полушарие – невербальный слух (бытовые шумы, интонации), левое – речевой слух и артикуляция;

– теменные отделы мозга обеспечивают тактильные или кинестетические функции (тонкий праксис). Правое полушарие – соматогнозис в целом, левое – кинестетическое восприятие внешних стимулов;

– затылочные отделы мозга несут ответственность за зрительное распознавание и зрительную память.

Признаки несформированности 2-го блока: бедность, однотипность движений тела в пространстве, моторная координация, неловкость; несформированность сенсо-моторных координаций и пространственных представлений.

«Я могу», то есть «делаю на автомате», является метафорическим «девизом» второго функционального блока мозга.

Методы и приёмы при дисфункции блока приёма, переработки и хранения сенсорной информации направлены на преодоление проблем с запоминанием зрительной, слуховой, двигательной информации. Вариаций использования упражнений на развитие зрительной, слуховой, двигательной памяти огромное множество.

3 блок: программирование, регуляция, контроль. Третий блок состоит из моторных, премоторных, префронтальных отделов мозга и центральной борозды, которые латерализовано взаимодействуют между собой. Один из пиков созревания лобных долей мозга приходится на возраст 6-7 лет, запуская формирование, которое длится до 12-15 лет, но полное созревание этих отделов мозга происходит к 21-25 годам.

К функциям 3 блока мозга относятся программирование, целеполагание, контроль за протеканием собственной деятельности. Третий блок мозга влияет на организацию сознательной и целенаправленной психической активности (мотив, цель, программа действия, отбор средств, контроль за выполнением действий, коррекция итогового результата) [4, с. 143].

Действие по правилам (функция лобных долей) и накопление правил и алгоритмов (развитие функции лобных структур); количественное накопление системы правил (формирование программирования и контроля).

У лобных структур отсутствуют собственные функции, кроме функции отражения того, что принимает мозг; самостоятельных операций данные структуры не исполняют, они лишь закладывают основы программ. Развивая лобные структуры, развиваем и все прочие зоны мозга [6, с. 289].

Признаки дисфункции 3 блока мозга заключаются в безразличном отношении к любой деятельности; в недостатке концентрации внимания; в стремлении упростить любую программу; в неспособности решить смысловые задачи; в наличии дисграфии, дислексии и скудного активного и пассивного словарей.

Методы и приёмы при дисфункции третьего блока: соблюдение режима дня (полноценный сон – не менее 9-ти часов; пребывание на свежем воздухе; ограничение гаджетов; рациональное питание; контроль витаминов в организме ребёнка); участие в индивидуальных и командных играх с конкретными правилами и инструкциями; вовлечение родителями в бытовые дела, выделяя зоны ответственности у ребёнка; посещение кружков и секций.

Полезны упражнения, направленные на способность переключения внимания ребёнка с одного вида деятельности на другой; на развитие плавности и слитности в разных видах деятельности; на выполнение слухоречевых инструкций и правил; на развитие мышления и интеллекта.

«Я должен» является метафорическим «девизом» третьего функционального блока мозга, то есть соблюдение социальных норм и правил [3, с. 358].

Таким образом, многочисленные исследования нейропсихологов показывают значимость развития мозга во время подготовки ребёнка к школе. Знания основных закономерностей и последовательности функционирования мозга с учётом индивидуальных качеств ребёнка могут помочь ему избежать многих трудностей в будущем школьном обучении и сделать это обучение успешным.

Список использованных источников:

1. Акимова, Е.П. Психофизиологическая готовность детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению / Е.П. Акимова // Символ науки, 2017. С. 106-108.
2. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка (Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребёнка) / М.М.Кольцова. Москва: Издательство «Педагогика», 1973. 144 с.
3. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. Москва: МГУ, 1962. 432 с.
4. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. — СПб.: Питер, 2006. 320 с.
5. Микадзе, Ю.В. Дифференциальная нейропсихология детского возраста / Ю.В. Микадзе // Вопросы психологии. - 2002. -№ 4. - С. 111-119.
6. Черепанова Е.В. Морфофункциональное и психофизиологическое развитие детей 6-7 лет и их адаптация к систематическому обучению в школе / Е.В. Черепанова // Мир науки, культуры, образования, 2010. С. 288-291.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ
И МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹**

К. В. Серегин

*ассистент (помощник) Центра инклюзивного сопровождения и
социальной адаптации студентов*

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»*

г. Саратов, Россия

Kirillseregin96@mail.ru

М. Д. Коновалова

*канд. психол. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики,
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»*

г. Саратов, Россия

mdkonovalova@gmail.com

Аннотация: в данной статье представлены результаты сравнительного пилотажного исследования индивидуальных качеств, которые мотивируют студента с ограниченными возможностями здоровья и без таковых. Результаты исследования могут быть применены для разработки учебных и профориентационных программ, психологических тренингов для студентов.

Ключевые слова: мотив, мотивация, инклюзия, исследование, студент, особенности, ограниченные возможности здоровья

¹Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования» (№ 20-013-00534 А)

FEATURES OF RANDOM REGULATION AND MOTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF DISABLED STUDENTS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

K.V. Seregin

*Assistant of the Center of INclusive Support and Social Adaptation of Students
Saratov State University*

Kirillseregin96@mail.ru

M.D. Konovalova

*PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Special Needs
Education, Saratov State University, Saratov, Russia*

mdkonovalova@gmail.com

Abstract: this article presents the results of a comparative pilot study of individual qualities that motivate disabled students and students with and without disabilities. The results of the study can be applied to the development of educational and career guidance programs, psychological training for students.

Keywords: motive, motivation, inclusion, research, student, features, disabilities

В последние годы включение инвалидов во все сферы жизни сыграло важную роль в развитии общества. Развитие высшего инклюзивного образования для лиц с ОВЗ напрямую связано с позитивными изменениями целей и задач государственной социальной политики. Однако с растущей популяризацией и распространением концепции «инклюзивности» [3] возникают закономерные вопросы о факторах, способствующих и препятствующих эффективному включению человека с инвалидностью в социум. Одним из факторов, существенно влияющим на процесс и результат социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья является мотивация личности. Период активного формирования мотивации совпадает с процессами личностного и профессионального самоопределения лиц с

ограниченными возможностями здоровья, приходящимися на юношеский возраст.

Опыт получения высшего образования инвалидами дает возможности проведения прикладных психологических исследований. В частности, специфика мотивации студентов с ограниченными возможностями здоровья в период получения высшего профессионального образования, рассмотрена в работах Ю. В. Бессарабовой [2], С.Х. Миннехановой [4] и др. Однако, исследований мотивационной сферы студентов с ограниченными возможностями с различными нозологиями все еще недостаточно.

В нашем исследовании была поставлена задача выявления характерных мотивационных особенностей студентов с ограниченными возможностями здоровья. Пилотажное исследование было проведено с использованием следующих методик:

- методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной [7];
- методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса [6];
- методика диагностики мотивации избегания неудач Т. Элерса [5];
- методика диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой [1, 8].

Все представленные методики могут быть использованы как у лиц с ОВЗ, так и без таковых, и, в случае необходимости в дистанционной форме.

В исследовании приняли участие 2 группы испытуемых – студенты СГУ им. Н.Г. Чернышевского обоего пола в возрасте от 18 до 25 лет: лица с ОВЗ в экспериментальной группе (20 человек) и без ОВЗ в контрольной группе (25 человек). Исследование с использованием представленных методик проводилось экспериментатором лично или дистанционно (в онлайн-формате) с записью устных ответов участников.

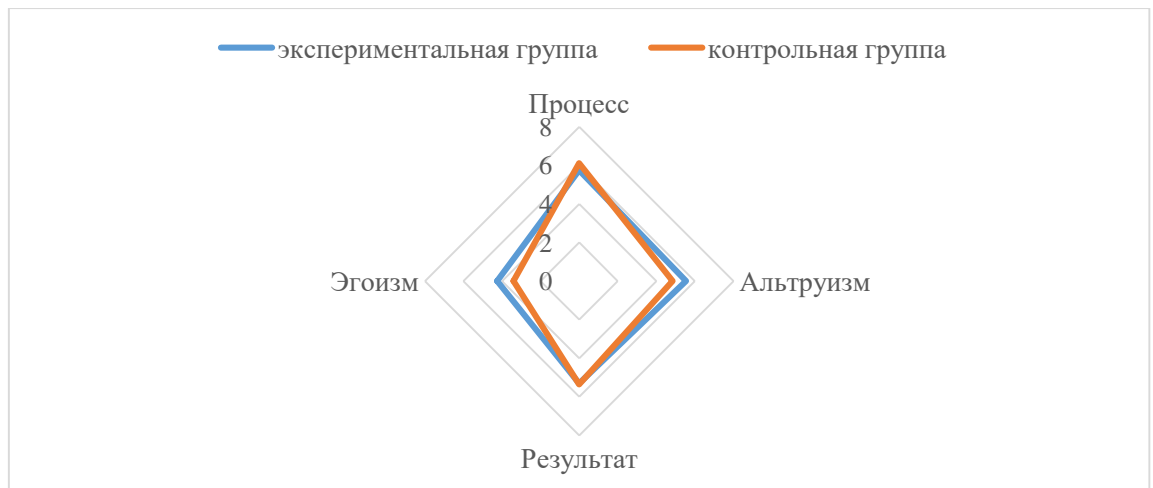


Рисунок 1 – Усредненная плоскость, отражающая особенности социально-психологических установок по дихотомиям «ориентация на процесс – ориентация на результат», «альтруизм – эгоизм» методики О.Ф. Потемкиной для представителей контрольной и экспериментальной групп

Согласно данным, полученным с помощью методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной для выявления степени их выраженности, в качестве наиболее значимых полюсов из дихотомий «ориентация на процесс – ориентация на результат», «альтруизм – эгоизм» представители экспериментальной группы выделяют альтруизм, а также склонность к ориентации на процесс. Лица из контрольной группы демонстрируют сходную тенденцию, однако с более выраженной разницей внутри дихотомий.

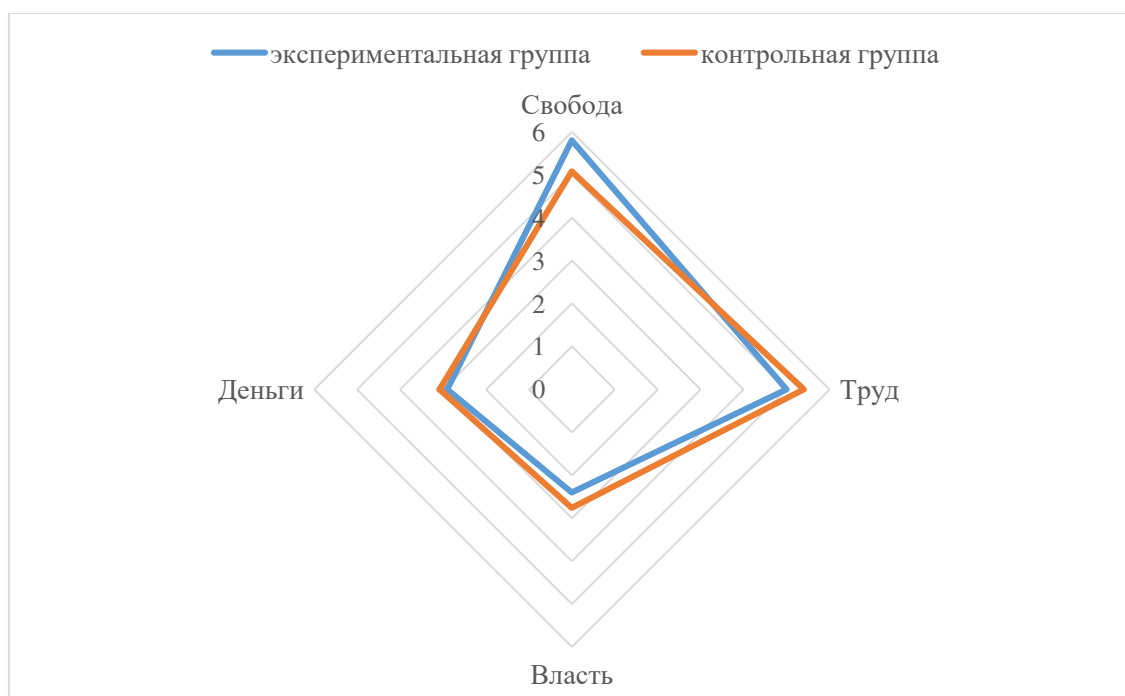


Рисунок 2 – Усредненная плоскость, отражающая особенности социально-психологических установок по дихотомиям «ориентация на свободу – ориентация на власть», «ориентация на труд – ориентация на деньги» методики О.Ф. Потемкиной для представителей контрольной и экспериментальной групп

Выбирая из «труда и денег» и «свободы – власти» усредненный представитель и той, и другой групп демонстрирует одинаковую тенденцию – выбирает «труд» и «свободу». Обычно люди, ориентирующиеся на труд, все свое время используют для того, чтобы что-то сделать, не учитывая наступление выходных дней, отпуска или т.п. Возможно, студенты, особенно с ограниченными возможностями здоровья, воспринимают труд как социально желательное поведение и/или с помощью погружения в него испытывают положительные эмоции. Очень часто ориентация на труд сочетается как раз именно с ориентацией на свободу, каким б парадоксальным в некоторых случаях не казалось подобное сочетание.

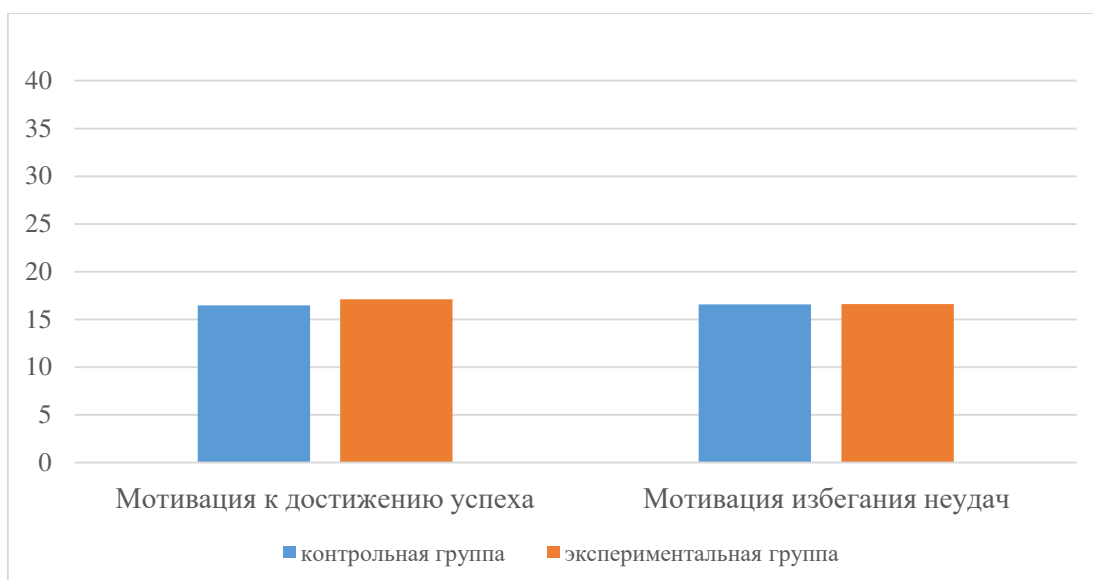


Рисунок 3 – Средние значения по данным методик диагностики мотивации к достижению успеха и избегания неудач Т. Элерса для представителей контрольной и экспериментальной групп

Согласно методикам Т. Элерса (диагностика мотивации к достижению успеха и избегания неудач) лица с выраженными нарушениями здоровья оказались очень схожи с лицами без таковых нарушений – различия по средним значениям минимальны, их статистическая значимость не выявлена. Однако важно отметить, что и мотивация к достижению, так и мотивация избегания неудач, проявляется (согласно полученным данным) примерно с равной силой, что наводит на вывод о некотором противоречии, амбивалентности тенденций внутри личности. Такого рода процесс может быть связан с ситуацией «двойного зажима» со стороны общества – желательно быть успешным и конкурентоспособным в деятельности (в том числе, учебной) и в то же время рекомендуется избегать опасностей, минимизировать риски, например, как человеку, имеющему значительные физиологические проблемы и опекаемому в связи с этим.

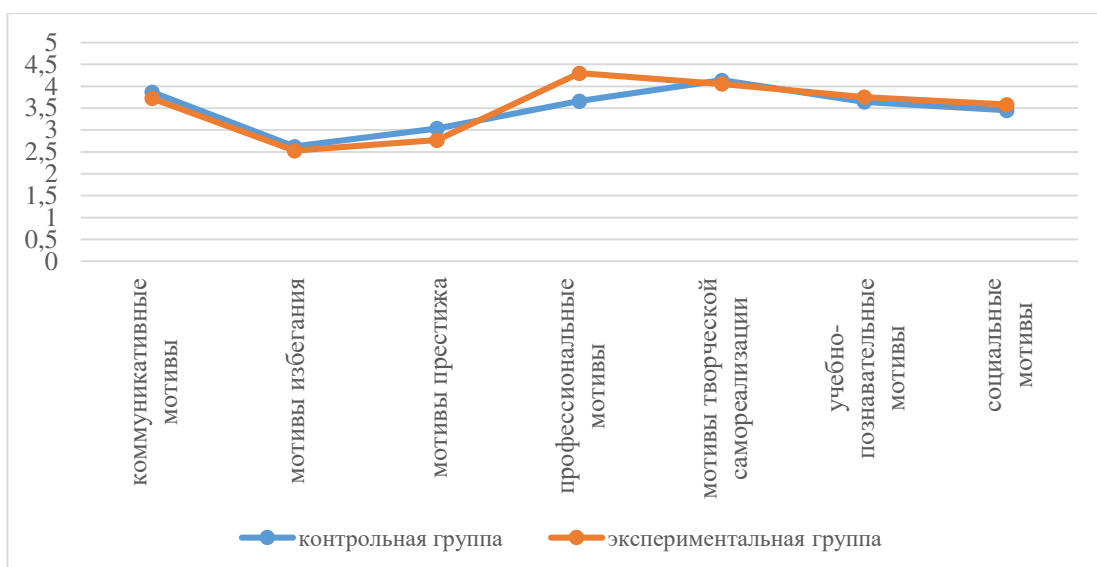


Рисунок 4– Усредненные «мотивационные» профили согласно методике диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой для представителей контрольной и экспериментальной групп

Согласно диаграмме, составленной по данным методики диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой, усредненные «мотивационные» профили для контрольной и экспериментальной групп схожи – лишь профессиональные мотивы при статистическом сравнении с применением критерия Манна-Уитни оказываются в зоне неопределенности ($(U_{Эмп}=154$ при $U_{Кр}=147$ и $177)$ – возможно, имеют различия. Отметим, что наименее значимыми мотивами учебной деятельности у испытуемых обеих групп стали – мотивы избегания, наиболее значимыми у представителей контрольной группы – мотивы творческой самореализации, у экспериментальной – профессиональные мотивы: студенты, принявшие участие в нашем исследовании, стремятся к наиболее полному выявлению и развитию своих способностей, а также их последующей реализации. Студенты с ОВЗ акцентируют своё внимание на получении необходимых для выбранной профессии знаний и навыков, мотивированы стать квалифицированными специалистами. Студенты без ОВЗ стараются подходить к решению задач (в том числе, жизненных) творчески.

Представители обеих групп ставят коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные мотивы и мотивы престижа ставят в собственной иерархии выше, чем мотив учения, который зачастую рассматривается как вариант избегания возможных последствий в виде неприятностей, неудобств.

Резюмируя вышесказанное, мы можем сделать вывод, что, согласно полученным нами результатам, существенных различий в характеристиках изучаемой нами мотивации среди студентов с ограниченными возможностями здоровья выявлено не было. Но для того, чтобы повысить надежность и валидность данных исследования, такое исследование (например, с использованием большего количества методик) следует проводить на большей выборке.

Представленные нами данные могут быть использованы для разработки программ профессиональной ориентации и учебных программ, а также психологических тренингов, в том числе проводимых учебными заведениями.

Список использованных источников:

1. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – С. 151-154.
2. Бессарабова Ю. В. Мотивация студентов с ограниченными возможностями здоровья // Образовательные технологии. – 2010. – №3. – С. 81-85.
3. Давыденко А.В. Методологические принципы инклюзивного образования: определение понятий // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. №12. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-printsipy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-opredelenie-ponyatiy> (10.11.2020).
4. Миннеханова С. Х. Мотивация студентов с ОВЗ (Адаптационная среда) // Инклюзия в образовании. Т.3. № 2(10). 2018. С. 74-78.

5. Методика диагностики мотивации избегания неудач Т. Элерса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://vsetesti.ru/234/> (15.09.2022).
6. Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://vsetesti.ru/235/> (15.09.2022).
7. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://vsetesti.ru/380/> (15.09.2022).
8. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://vsetesti.ru/441/> (15.09.2022).

ЭКОЛОГО-ПАТРИОТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТА «МОЙ ЗЕЛЕНый ДРУГ» ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К. М. Скиданова

*магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет имени Н.Г.
Чернышевского», г. Саратов, Россия*

carinaskidanova@yandex.ru

Аннотация. Современными условиями продиктована необходимость формирования основ эколого-патриотической культуры у школьников. В период накопления проектов, соответствующих тематике, был проведен анализ патриотического потенциал существующего экологического проекта «Мой зеленый друг». В статье доказывается, что взаимодействие с комнатными растениями как возможность реализации своего опыта соотносится с терминальными и инструментальными ценностями младшего школьника. Опыт, приобретенный школьниками в проекте недостаточен, и может быть продолжен в эколого-патриотическом проекте «Зеленая Аллея Памяти».

Ключевые слова: эколого-патриотическая культура, проект, младший школьник, комнатные растения.

THE ENVIRONMENTAL-PATRIOTIC POTENTIAL OF THE "MY GREEN FRIEND" PROJECT FOR JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS

K. M. Skidanova

Undergraduate Student, Saratov State University, Saratov, Russia

carinaskidanova@yandex.ru

Abstract. Modern conditions dictate the necessity of forming the basics of ecological and patriotic culture among schoolchildren. The patriotic potential of the existing ecological project "My Green Friend" has been analyzed during the

accumulation of projects corresponding to the topics. The article proves that interaction with houseplants as an opportunity to realize one's experience correlates with the terminal and instrumental values of a junior high school student. The experience acquired by students in the project is insufficient and can be continued in the ecological-patriotic project "Green Memory Alley".

Keywords: ecological-patriotic culture, project, junior schoolchildren, indoor plants.

В современных условиях от уровня экологической культуры каждого из нас зависит не только сохранение природы и само существование человека, но и качество жизни, «национальная безопасность страны, ее конкурентоспособности в мире» [1., с. 2]. Появилась необходимость формировать экологическую культуру на материалах не только экологии, но и философии, литературы, искусства, права, этики, народного творчества, исторического и краеведческого материала.

Есть мнение, что в целостно-органичной системе воспитания и образования России всегда было и будет приобщение к народной культуре, и только в последнее время «в современной России рождаются проекты, модели, концепции, соответствующие общей экофилософской направленности на Жизнь-сохранение и Жизнь-развитие» [2., с. 79].

Преподаватели кафедры начального естественно-математического образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского десятилетиями ведут работу по формированию эколого-патриотической культуры молодежи, определяя ее саму как организованный органами государственной власти, институтами семьи и гражданского общества, «планомерный, поэтапный процесс присвоения личностью многообразных ценностей природы, жизни человека, общественно-исторического и экологического опыта своей страны, планеты» [3., с.137], а условиями ее формирования – «взаимодействие когнитивно-содержательного, мотивационно-ценностного, организационно-ценностного» [3., с.137].

Основная проблема в работе с младшими школьниками заключается в том, как говорить о смысле ценности жизни? Какие использовать образы и роли? Осторожность в таких вопросах оправдывает формирование основ эколого-патриотической в начальной школе закладываются.

Целью работы является выявление эколого-патриотического потенциала проекта «Мой зеленый друг» для младших школьников.

У младшего школьника присутствуют свои терминальные и инструментальные ценности, цели в жизни и средства для достижения цели соответственно. Большая часть учеников начальной школы определяют для себя наиболее важными «Мир во всем мире» и «Здоровье» [4., с. 34]. Они считают, что наличие таких качеств как честность, воспитанность, ответственность, трудолюбие достаточно для поддержания мирного и здорового существования людей.

Таким образом, у младшего школьника есть цели, есть ресурс, но нет возможностей реализовать свой опыт. Проектная задача «Мой зеленый друг» предлагает школьникам взаимодействие с комнатными растениями как возможность реализации своего опыта на протяжении 7 внеурочных занятий. Основанием для взаимодействия учитель предлагает дружбу.

Для младших школьников также значимо наличие друзей, счастье других, уважение окружающих. На старте проекта в обращении учителя к учащимся присутствует все, что имеет для них значимость: «Комнатные растения – наши помощники и друзья, им необходимо выглядеть здоровыми и ухоженными» [5].

Наблюдение, а также работа с учебным пособием «Мой зеленый друг» помогло детям осознать, что растения – это живые организмы, которые ведут прикрепленный образ жизни, обеспечивают себя пищей с помощью процесса фотосинтеза. К комнатным растениям относятся те из них, которые человек выращивает в домашних условиях.

Определяя роль растений в природе и жизни человека, ученики говорили о растениях не только как о материальном ресурсе, используемом человеком

в практической деятельности, но и как источнике красоты (из сухих листьев можно сделать панно), познания (при наблюдении школьники выделяют благоприятные и неблагоприятные условия для жизни растений), общения (спорят, природа какого времени года самая красивая), **здоровья** (многие отмечали, что мамы лечат их алоэ, ромашкой, тысячелистником) [5., с. 13, 14, 17, 26].

Авторы пособия обращают внимание, что лучшим подарком для ветеранов Великой Отечественной войны будут лекарственные растения. Как автор статьи и человек, проживавший с ветераном войны и ветераном труда на протяжении 12 лет, могу отметить, что в нашем доме всегда на подоконнике стояло алоэ, ценили его за сок и неприхотливость в уходе. Выбор в пользу «зеленого подарка» обусловлен и тем, что между растением и человеком может установиться особая связь, – например, оба могут переживать болезни в одно и то же время.

Дружба между комнатным растением и школьником начинается с письма «Зеленому другу». Школьникам нужно убедить комнатное растение подружиться с собой через сообщение, вопросы и предложения в письме. Большинству из них удалось это сделать, отметив, что их «друг» наделен необычайной красотой, пользой, и пообещав заботу и уход, чтобы они оставались такими как можно дольше. Часть школьников восприняли только красоту комнатных растений как должное, и пообещали любоваться ей. В одном из писем школьник порадовался за «зеленого друга», что в честь него назвали пособие, но так и не разобрался, человек это или растение? Так «совпало», что у «зеленого друга» скоро день рождения, и только один ребенок в качестве подарка на день рождения предложил постоянный уход, часть школьников подарили комнатному растению садовый инвентарь: горшки, лейки, грунт.

Участники проекта ответили на вопрос «Хотели бы они внести свой вклад в сохранение жизни на земле, защищая растение» ответили утвердительно. Такой ответ соотносится с их ценностью «мира во всем мире».

Но от кого нужно защищать комнатные растения? Школьники, завершившие 7 занятий внеурочной деятельности «Мой зеленый друг», знают, что их нужно защищать от неблагоприятных условий и паразитов, поддерживать их здоровье соответствующим уходом. Мир и здоровье – это одни из тех ценностей, которые разделяют все поколения, и лекарственное комнатное растение, подаренное школьником ветерану, может нести в себе эти символы. Школьники расширили свои знания об окружающем мире, о растениях, и взаимодействие с комнатными растениями стало возможностью реализации своего опыта.

Экологическая направленность проектной задачи «Мой зеленый друг» очевидна, однако реализации только этого проекта недостаточно для формирования основ эколого-патриотической культуры у младшего школьника как вызова времени. Проектная задача экологической направленности «Мой зеленый друг» может стать первым опытом взаимодействия школьника с растениями и найти своё продолжение в эколого-патриотическом проекте «Зеленая Аллея Памяти» [3].

Список использованных источников:

1. Концепция экологического образования в системе общего образования. [Электронный ресурс]
URL:<https://docs.edu.gov.ru/document/3da3f2dbd81de632a44729cf4fc40ea9/>
(Дата обращения: 28.10.2022).
2. Баркова Э.В. Ноосферизм как стратегия опережающего развития экофилософии образования и формирования нового бренда России // Ноосферизм – новый путь развития. Суббетовские чтения – 2: коллективная монография / под ред. В. В. Семикиной. Спб.: Астерион, 2022. С. 72-80.
3. Морозова Е.Е., Филипченко С.Н., Исаева О.А., Соболева Л.Н. Формирование эколого-патриотической культуры молодежи средствами

реализации проекта «Зеленая Аллея Памяти» // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 3. С. 131-141.

4. Кулаченко М.Л., Старых М.В. Методы стимулирования в нравственном воспитании младших школьников // Начальная школа. 2017. № 8. С. 29-34.
5. Морозова Е.Е., Исаева О.А., Федорова О.А., Золотухина О.А. Эколого-образовательный проект «Мой зеленый друг». Серия: начальное естественно-математическое образование. Книга 2. Учебное пособие для учащихся начальной школы. Саратов: ИЦ «Наука», 2010. - 48 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Л. Н. Тимашкова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

*УО «Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь*

timashkova.7@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы формирования у будущих педагогов инклюзивной готовности и инклюзивной культуры.

Ключевые слова: инклюзивная культура, инклюзивная готовность, инклюзивное сознание, инклюзивные ценности.

SOME ASPECTS OF FORMING INCLUSIVE READINESS OF FUTURE TEACHERS

L.N. Timashkova

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Pedagogy EE "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim*

Tank", Minsk, Republic of Belarus

timashkova.7@mail.ru

Abstract. The article discusses the problems of formation of inclusive readiness and inclusive culture among future teachers.

Keywords: inclusive culture, inclusive readiness, inclusive consciousness, inclusive values.

Инклюзивное образование сегодня не просто модная тенденция, а этап в развитии системы образования в мире и этап осознания и принятия подходов к образованию детей, имеющих особые образовательные потребности.

Разработкой теоретических и методологических основ образовательной интеграции занимались исследователи Т. В. Варенова, Л. С. Выготский, Т. С.

Зыкова, Н. М. Назарова, Н. Д. Шматко и др. В современном обществе развиваются инклюзивные процессы, что кардинально меняет систему специального образования, способствует возникновению иного отношением к лицам с особенностями психофизического развития, новым подходам к решению вопросов их социализации и интеграции.

Одним из методологических оснований функционирования современной системы специального образования является аксиологический подход, согласно которому человек признается в качестве высшей ценности общества и самоцели общественного развития. В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира, где важно научиться видеть не только то, что объединяет человечество, но и то, что характеризует каждого отдельного человека, и учитывать его особые потребности. Для того чтобы это стало реальностью, необходимо формирование у всех членов общества как инклюзивной культуры, так и инклюзивного сознания. Инклюзия в образовании один из аспектов инклюзии в обществе. Актуальной становится задача подготовки современного педагога нового сознания и мышления, обладающего сформированным инклюзивным компонентом профессионально-педагогической культуры.

Нормы культуры не передаются генетически, они усваиваются в процессе педагогического взаимодействия, обучения. Высокий уровень развития культуры обеспечивает возможность вариативности для формирования продуктивных социальных отношений.

Культура становится содержанием личностного сознания, когда её нормы гармонично вписываются в образ жизни личности. Культура – это своеобразный свод «правил игры» коллективного сосуществования, «плодотворное существование», «усилие человека быть», «мера человеческого в человеке» [1, с. 304].

Инклюзивная культура – это форма социального поведения человека, исключающая проявление дискриминации любого вида. Стержень инклюзивной культуры недопустимость дискриминации. Инклюзивная

культура рассматривается Хитрюк В.В. как составляющая профессионально-педагогической культуры и определяется как интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования (интегрированного обучения), определять оптимальные условия развития каждого ребенка [4, с. 81].

Содержание сознания детерминируется культурно-историческими условиями и традициями, социально-политической, религиозной ориентацией человека. Понятие «инклюзивное сознание», как более высокий уровень развития инклюзивной культуры, можно сформулировать как совокупность психических процессов и духовных способностей, посредством которых человек воспринимает, переживает, оценивает, постигает и осмысливает мир, других людей и самого себя [2].

Волновая теория культуры, предложенная американским философом, социологом Э. Тоффлером, находит отражение и в развитии инклюзивной культуры. Инклюзивные ценности образования, изменяются, подвергаются колебаниям. Среди характеристик инклюзивного образования, которые детерминируют содержание инклюзивной культуры будущего специалиста, следует выделить ценности инклюзивного образования:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека;
- каждый ребёнок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;

- дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах;
- совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех;
- совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного обучающегося в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы [5, с. 154-155].

Принятие педагогом ценностей инклюзивного образования, определит способ его профессионального инклюзивного мышления и инклюзивную культуру. Возможности выполнения любой деятельности отражает триада: «надо – могу – хочу». Инклюзивная готовность – интегративное качество личности, которое позволяет реализовывать профессиональные компетенции и предполагает соответствующую подготовку.

Вопросы, связанные формированием инклюзивной образовательной среды, формированием инклюзивной готовности и культуры будущего педагога изучаются в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка в рамках дисциплин, которые читаются на кафедре педагогики: «Основы психологии и педагогики», «Основы педагогики и современное образование», «Инновационные практики в образовании», «Педагогика». Инклюзивные аспекты рассматриваются в процессе прохождения педагогической практики студентами при проведении воспитательных мероприятий, при написании курсовых работ, в рамках работы волонтерского клуба «Милосердие» и др.

Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов включается в процесс обучения на разных этапах профессионально-педагогической подготовки. При изучении педагогических дисциплин в рамках изучения тем по основам педагогики специального и инклюзивного образования на лекциях и семинарах студенты изучают нормативно-правовые документы по вопросам *инклюзивного образования* («Концепцию развития инклюзивного

образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь» и другие), работают над созданием *кодексов*: «Этические нормы и правила взаимодействия педагога с ребенком с особенностями психофизического развития», или «Десять нельзя в педагогическом взаимодействии с ребенком с особенностями психофизического развития»; анализируют *ценности и принципы* инклюзивного образования, предлагая и свои варианты. Будущие педагоги выполняют задания по составлению *кредо* «Мое профессиональное кредо как педагога инклюзивной школы», составляют *план беседы* с родителями «особых» детей, решают обобщенные профессиональные задачи, педагогические ситуации и кейсы. В рамках изучения педагогических дисциплин студенты знакомятся с направлениями работы и некоторыми методами и приемами организации обучения детей с особенностями психофизического развития, методами наращивания духовной атмосферы принятия и поддержки в работе с «особыми» детьми.

Студенты составляют модель аксиосферы педагога инклюзивной школы, которая включает три компонента и предлагают вариативные показатели, например: *когнитивный* (знание и понимание ценностей и принципов инклюзивного образования, знание индивидуальных особенностей детей, знание форм и методов взаимодействия с «особенными» детьми и их окружением); *аксиологический* (признание ценности человека не зависит от способностей и достижений, признание разнообразия особенностей детей как их уникальности, признание равной ценности всех детей; готовность к ценностям-отношениям к ребенку, основанных на принятии и поддержке); *деятельностный* (способность работать с детьми с разными возможностями к обучению, создание ситуаций, развивающих эмоционально-ценностную сферу (культуру переживаний, культуру эмоций), регулирование поведенческих проявлений для обеспечения безопасной образовательной среды и другие). По результатам опроса студентов 1 курса филологического и исторического факультетов топ-качествами педагога инклюзивной школы определены:

- вера в потенциальные возможности ребенка;
- позитивные отношения к детям с особенностями в развитии;
- желание работать в условиях инклюзии;
- воспитанность;
- культура общения;
- другодоминантность;
- знание психологических особенностей и психологической культуры детей каждого возраста,
- умение общаться с каждым возрастом, состоянием, характером;
- развитый ум;
- благородный характер.

Формирование инклюзивной готовности является первым этапом в формировании инклюзивной культуры будущих педагогов.

Список использованных источников:

1. Большой психологический словарь. – 4-е изд., расширенное / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М. : АСТ МОСКВА; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
2. Варенова, Т.В. Аспекты трансформирования инклюзивной культуры в инклюзивное сознание: Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки: сб. науч. тр; СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2020. <http://elib.bspu.by/handle/doc/48516> (репозиторий БГПУ).
3. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития: учебно-методическое пособие / В. В. Хитрюк [и др.]; под ред. Е. А. Лемех. Минск: БГПУ, 2018. -144 с.
4. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ /Вестник Брянского госуниверситета. 2012. №1. С. 80-84.

5. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования [Электронный ресурс]: учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва. — Барановичи: РИО БарГУ, 2014
6. <http://elib.bspu.by/handle/doc/15761> (репозиторий БГПУ).

**ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР
И НЕОБЫЧНЫХ ЗАДАНИЙ «У ВАС ЕСТЬ МИНУТКА?»**

Н. В. Торбеева

учитель – дефектолог

*муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад №238 общеразвивающего вида с приоритетным
осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению
развития детей» (МАДОУ №238), г. Красноярск, Россия*

nataljatorbeewa@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования представлений о времени у старших дошкольников с ЗПР. Предлагается комплекс дидактических игр и оригинальных заданий, направленных на обучение детей временным представлениям. Описываются условия необходимые для организации и проведения игр.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, формирование временных представлений, комплекс игр, дидактическая игра, нестандартные задания.

**FORMATION OF TEMPORARY REPRESENTATIONS
IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL
RETARDATION THROUGH A SET OF DIDACTIC GAMES
AND UNUSUAL TASKS "DO YOU HAVE A MINUTE?"**

N. V. Torbeeva

teacher – defectologist

*municipal autonomous preschool educational institution "Kindergarten No.
238 of a general developmental type with priority implementation of activities in*

the cognitive-speech direction of children's development" (MADOU No. 238),

Krasnoyarsk, Russia

nataljatorbeewa@yandex.ru

Annotation. The article deals with the formation of ideas about time in older preschoolers with mental retardation. A set of didactic games and original tasks aimed at teaching children temporary representations is offered. The conditions necessary for the organization and holding of the games are described.

Keywords: children with mental retardation, the formation of temporary representations, a set of games, didactic game, non-standard tasks.

Вся жизнь человека тесно связана со временем, с умением измерять, распределять, ценить его. Время течет непрерывно, его нельзя остановить или вернуть, поэтому восприятие промежутков времени особенно сложно для детей с задержкой психического развития (ЗПР). Длительность, скорость, последовательность явлений осознаются ими с трудом. Большинство из них не ориентируется в сутках, значительные затруднения испытывают при заучивании дней недели. Представления о том, почему день сменяется ночью, почему чередуются времена года - примитивны.

Анализ научно-методической литературы показал, что дидактических игр, ориентированных на формирование временных представлений у детей с ЗПР, вопрос малоизученный. А даже у тех игр, которые разработаны по данной теме, не выстроена последовательность их использования в образовательном процессе, нет требований к их отбору. В интернет-источниках публикуются, как правило, одни и те же игры. Да и в практике дошкольных образовательных учреждений дидактические игры применяют недостаточно широко. Возможно, причиной этого является то, что специалисты и воспитатели ДОО основное внимание уделяют обучающему содержанию лишь на занятиях, а в планировании своей образовательной деятельности вне занятий дидактическую игру не используют. Возможно и другая причина: незнание основной задачи дидактических игр, которые

используются в работе с детьми с ЗПР. И задача эта - помочь обучающимся включиться в учебно-воспитательный процесс за счет коррекции недостаточно сформированных интеллектуальных навыков.

Именно это и послужило основанием для разработки и реализации комплекса дидактических игр под названием «У вас есть минутка?». Название это было выбрано не случайно. Оно было услышано из диалога ребят, когда один спросил другого: «А у тебя есть минутка со мной поиграть?». Второй не понял смысл вопроса и стал расспрашивать, что такое минутка и как она выглядит.

Использование дидактических игр в целях формирования временных представлений потребовало соблюдение следующих условий:

1. Изучение особенностей обучения детей с задержкой психического развития временным представлениям. В данном вопросе использовались учебно-методические пособия Л.Б. Боряевой, И.А. Морозовой, М.А. Пушкаревой, Н.Ю. Боряковой, М.А. Касициной, Т.Г. Неретиной и др.
2. Постепенное преобразование развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с ФГОС ДО, а точнее - изменения в кабинете учителя – дефектолога и в групповых центрах «Математика – это интересно!», «Игротека», «Мир театра», Науки и природы (дополнительные материалы и оборудование, различные предметы, иллюстрации по теме «Время»; настольно-печатные и дидактические игры соответствующей тематики; различные часы; маленькие куколки - дни недели в беретиках из ярких материалов семи цветов (по цветам спектра); шапочки с символикой для братьев Месяцев; карточки и иллюстрации с изображением цветов и деревьев в различные времена года; композиции на каждую пору года; поры года в бутылочках – собранный природный материал, типичный для каждого времени года, сложенный в пластмассовые бутылочки, например, Осень – бутылочка с желудями, сухими листьями, семенами, Зима – с искусственным снегом и голыми веточками и т.д.); оформление группового помещения (потолочное пространство, стены) бумажными атрибутами такими, как

изображения Царицы Математики, реки Времени, времен года, плакат «Распорядок дня», самодельный календарь; изготовление куклы – гнома Тик-така и т.д.

3. Изучение особенностей педагогического сопровождения дидактической игры на основе работ А.К. Бондаренко, О.С. Исаевой, В.Н. Аванесовой, Г. Урунтаевой и др.

Организуя игровые математические занятия, мы создавали и оптимальные коррекционно-воспитательные условия для формирования у детей положительных привычек, воспитания усидчивости и внимательности. На занятиях нами были использованы приёмы, которые повышали воспитательное воздействие такие, как использование компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приёмами (показом, пояснением, указанием, вопросами). Подбора дидактического материала осуществлялся с учётом доступности, поэтапности и последовательности. Использовали в работе с детьми принцип наглядности обучения, который осуществлялся через демонстрацию сюжетных картин, дидактического материала, как во время объяснения, так и во время активизации и уточнения имеющихся знаний. Благодаря чему нам удалось преодолеть трудности обучения. Изучение материала начиналось с опоры на личный опыт каждого ребенка, затем с использованием практической деятельности. Модификация и разнообразие упражнений способствовали более активному и прочному усвоению материала. Изучение материала осуществлялось через постепенное расширение и уточнение сведений о временных представлениях, а также с последующим усложнением материала через обобщения и дифференциацию временных представлений у детей, с дальнейшим развитием и обогащением словаря. Практические задания и упражнения распределялись по силе тяжести в зависимости от индивидуальных особенностей и способностей каждого ребенка. Дифференцированный подход мы сочетали с индивидуальными формами работы, которая проводилась с теми детьми, которые не усвоили данные понятия.

Многие игры начинались со считалок. Это помогало детям распределить игровые роли, обострить внимание, настроить на активность, создать предвкушение от удовольствия игры и победы.

Подобранные игры мы объединили в единый комплекс, на основании которого составили примерный годовой тематический план.

Тематический план дидактических игр по формированию временных представлений

<i>Название дидактической игры</i>	<i>Цель</i>
<i>Серия «Сутки»</i>	
«Сутки. Части суток».	Цель: формирование понятий о сутках, частях суток и их последовательности.
«Собери сутки».	Цель: закрепление последовательности частей суток.
«Часы гнома Тик-Така».	Цель: закрепление представлений детей о частях суток, их названии, последовательности и сменяемости.
«Займи свое место».	Цель: закрепление знаний о последовательности частей суток.
<i>Серия «Неделя»</i>	
«Сегодня, Завтра и Вчера».	Цель: закрепление закономерности данных понятий.
«Чья неделька быстрее соберется».	Цель: закрепление знаний детей о порядке следования дней недели.
«Молчанка».	Цель: закрепление представлений о последовательности дней недели.
«Найди место».	Цель: закрепление представлений о числовом порядке дней недели.
<i>Серия «Времена года»</i>	

«Когда деревья надевают свой наряд».	Цель: закрепление и уточнение знаний о том, как выглядят различные деревья в разное время года и месяца; осмысление взаимосвязи между временами года и явлениями природы.
«Когда это бывает».	Цель: закрепление представлений о природных явлениях в различные времена года и в разные месяцы.
«Закрой форточки».	Цель: закрепление знаний о сезонных изменениях в природе.
<i>Серия «Емкость времени»</i>	
«Назови время года».	Цель: закрепление представлений о последовательности времен года.
«Найди свой домик».	Цель: закрепление названий месяцев.

Данные игры не только уточняют и расширяют представления детей о временных отношениях (дни недели, месяцы года, время); дают представления об умении и необходимости общаться друг с другом и педагогом в процессе игры; о необходимости сотрудничать, о возможности переживать положительные эмоциональные состояния от совместной деятельности; развивают все психические процессы.

Стоит отметить, что практически все вышеперечисленные игры сделаны на картонно-бумажной основе. Играя с детьми в такие игры определенное количество времени, мы стали понимать, что необходимо не просто увеличить количество, а видоизменить, разнообразить их по используемому материалу. Так появилась идея игры «Поезд отправляется». Поезд состоит из семи вагончиков, собранных с помощью Лего-конструктора. Каждый вагончик – это день недели. Поезд не отправится в путь, пока каждый вагончик не будет стоять на своем месте. Совместно с детьми смастерили часы с визуальными подсказками, что и в какое время нужно делать, которые помогают им самостоятельно следить за распорядком дня.

Еще одним увлекательным игровым способом изучения времени дошкольниками, стали необычные задания, придуманные педагогом Шэрон Макдональд и описанные в книге «Простая математика. Нескучные задания для детей 4-8 лет». Примеры заданий. «*Что можно сделать за одну минуту?*». Цель: использование в повседневных ситуациях слов, обозначающих время; классифицирование действий по продолжительности; оценивание продолжительности своих действий по времени. Как выполняется задание? Нужно предложить детям подумать, назвать и продемонстрировать дела, которые они могут сделать за одну минуту (надеть носки, застегнуть куртку, написать свое имя и т.д.). «*Сколько потребуется времени?*». Цель: использование в повседневных ситуациях слов, обозначающих время; определение временных интервалов; классифицирование событий и действий по продолжительности. Необходимо предложить детям подумать и сказать, сколько времени могут продлиться действия и события, например, дойти до двери и обратно, застегнуть куртку, застегнуть пуговицы на рубашке, полностью одеться на прогулку, нарисовать картину, вылепить фигуру из пластилина. «*Распорядок дня*». Цель: описывание событий в привязке ко времени суток; классифицирование событий и действий по продолжительности. Составляется и вывешивается на листе бумаги ежедневный распорядок дня, начиная с прихода детей и заканчивая их уходом. В расписании отмечается время, когда дети должны заниматься теми или иными делами. Рядом с каждой цифрой приклеивается фотография или рисунок, на котором изображено, что должно происходить. Например, по расписанию занятие по физкультуре, фотография детей на физкультурном занятии. Сгибается левая часть листа, заложив складку шириной 5 см. Дежурный должен будет цеплять прищепку напротив того занятия, которым в данный момент занимаются дети. «*Таймер*». Цель: контроль время по таймеру. Когда детям надо предстоит выполнять какое-то новое занятие или выходить на прогулку, заведите таймер на 5 минут. По сигналу таймера потребуйте, чтобы ребята прекратили делать все, чем они занимались до сих пор. Это

позволит без лишней спешки переходить от одного вида деятельности к другому. Дети учатся контролировать свое время и осознают необходимость укладываться в определенный промежуток времени [3, с.93].

Такие задания веселые, «живые», запоминающиеся. Выполняют их дети с большим интересом и удовольствием. Неудивительно что, придя домой, дети пытаются повторить их вместе с родителями.

Систематическое применение комплекса дидактических игр и необычных заданий по формированию временных представлений «У вас есть минутка?» способствовало повышению уровня развития детей в данном направлении.

На основании анализа работы по формированию временных представлений у детей с задержкой психического развития, были разработаны и представлены на семинаре в ДОО рекомендации по данному направлению для педагогов.

Для успешного усвоения временных понятий детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР педагог должен знать причину задержки психического развития ребенка, особенности его поведения, определить его потенциальные возможности, получить себе в союзники всех специалистов, работающих в дошкольном образовательном учреждении, а также родителей. Необходимо учитывать различный характер предъявляемых заданий, индивидуальный подход к каждому ребенку, организацию постоянной помощи, особенности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников:

1. Колосова Н.В. Развитие познавательных способностей у старших дошкольников с задержкой психического развития. / Н.В. Колосова, Ю.А. Афонькина. - М.: Аркти, 2017. – 96 с.
2. Лебеденко Е.Н. Формирование представлений о времени у дошкольников. – СПб.: Детство-пресс, 2003. – 80 с.

3. Макдональд Ш. Простая математика. Нескучные задания для детей 4-8 лет. – Минск: «Попурри», 2009. – 256 с.
4. Непомнящая Р.Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 94 с.
5. Стребелева Е.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. / Е.А. Стребелева, А.А. Катаева. – М.: Владос, 2004. – 224 с.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ИНВАЛИДИЗАЦИИ
ПОСЛЕ ОСТРЫХ СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ
ГОЛОВНОГО МОЗГА**

Ю. В. Трушина

*логопед неврологического отделения ГУЗ «Саратовская городская
клиническая больница №1 им. Ю.Я.Гордеева», г.Саратов, Россия*

zimaov1990@mail.ru

Ю. В. Селиванова

*доктор социологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов,
Россия*

juliaselivanova@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы острых сосудистых заболеваний, приводящих человека к инвалидности. Определяется маршрутизация пациента от начала заболевания. Говорится о привлечении специалистов разных областей. Подчёркивается значимость педагога-логопеда при оказании помощи инсультным больным.

Ключевые слова: инсульт, лечение, процесс восстановления и ухода, мультидисциплинарная реабилитационная команда, логопеды-афазиологи и нейропсихологии.

**PEDAGOGICAL VIEW ON THE PROBLEM OF DISABILITY AFTER
ACUTE VASCULAR DISEASES THE BRAIN**

Yu.V. Trushina

*speech therapist of the neurological department of the Saratov City Clinical
Hospital No. 1 named after Yu. Ya. Gordeeva", Saratov, Russia*

zimaov1990@mail.ru

Yu.V. Selivanova

Doctor of Sociological Sciences, Professor of the Department of Correctional
Pedagogy Saratov National Research State University named after N.G.
Chernyshevsky, Saratov, Russia

juliaselivanova@mail.ru

Annotation. The article discusses the problems of acute vascular diseases that lead a person to disability. The routing of the patient from the onset of the disease is determined. It is said about attracting specialists from different fields. The importance of a speech therapist in providing assistance to stroke patients is emphasized.

Keywords: stroke, treatment, recovery and care process, multidisciplinary rehabilitation team, speech therapists-aphasiologists and neuropsychologists.

Инвалидность — это статус физического лица, который приобретается в связи с «нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты» [1].

По оценкам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), более одного миллиарда людей, то есть около 15% населения Земли, имеют разную форму инвалидности и лишь у, примерно 5%, эти формы являются врожденными. В Постановлении Правительства РФ «О признании лица инвалидом» [2] представлен перечень заболеваний и условий, который определяет группу инвалидности. К таким категориям относятся: злокачественные неоперабельные новообразования, врожденное или приобретенное слабоумие, болезни органов дыхания с прогрессирующим течением, ишемическая болезнь сердца, аномалии развития костно-мышечной системы с выраженными стойкими нарушениями, врожденные или травматические дефекты и деформации верхних и нижних конечностей и т.д.

Отдельную категорию составляют болезни нервной системы с хроническим прогрессирующим течением и болезни, характеризующиеся

повышенным артериальным давлением с осложнениями со стороны центральной нервной системы. Самые опасные заболевания связаны с работой сосудов головного мозга. При остром нарушении мозгового кровообращения (ОНМК) происходит гибель части нервной ткани, которая приводит к серьёзным последствиям в виде инсульта или летальному исходу.

В зависимости от причины нарушения мозгового кровообращения выделяют 2 типа инсульта: ишемический и геморрагический. Ишемический инсульт происходит в результате закупорки или сужения церебральных сосудов тромбом, после чего к участку головного мозга поступает все меньше крови. Геморрагический инсульт развивается в результате разрыва сосуда и кровоизлияния в ткани головного мозга и, как следствие полное прекращение кровоснабжения его участка. [3] Такой механизм влечёт за собой необратимые последствия и приобретает стойкую форму нарушений от двигательных и чувствительных расстройств с формированием мышечных контрактур (выраженное постоянное ограничение движений в суставах) до различной степени нарушений речи и глотания. Также инсульт препятствует нормальному течению психических процессов, проявляющиеся в помрачении сознания, нарушениях мышления, гнозиса, праксиса, памяти, внимания, счета, воли, эмоциональной регуляции и т.д., приводя человека к определенным ограничениям и инвалидности. [4]

Лечение инсультных больных регламентируется соответствующими клиническими рекомендациями и Порядком оказания медицинской помощи пациентам с ОНМК и происходит это в несколько этапов: в стационарах неврологических отделений оказывается первая экстренная медицинская помощь, далее, по показаниям жизненных функций и рекомендаций врачей, пациент переводится в реабилитационные центры, специализированные стационары или на амбулаторное наблюдение на базе поликлиники или санаторных учреждений. [5]

Болезнь не определяется гендерной принадлежностью и возрастным цензом, она затрагивает все слои населения и распространена по всему миру.

Она делит людей на «до» и «после» заболевания и руководит возможностью восстановления.

Процесс восстановления и ухода играет огромную роль для пациента и занимает большую часть времени с начала основного заболевания до его комфортного выздоровления. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) в своей Международной классификации функционирования, ограничения жизнедеятельности и здоровья (МКФ) учитывает измерения состояния здоровья и инвалидности как на уровне индивида, так и на уровне населения [6], т.е. инвалидность не рассматривается, как только медицинское расстройство, а скорее представляет собой сложный набор условий, многие из которых создаются социальной средой. Реабилитация и абилитация привлекает не только медицинскую сферу, но и психологическую, педагогическую и даже социальную. От грамотно подобранной программы лечения и реабилитации, от учёта дополнительных условий по реализации программы зависит результат и возможность возвращения человека к привычной жизни и деятельности. Что и кто входит в реабилитационную программу?

С пациентом работает мультидисциплинарная реабилитационная команда, в которую входят специалисты с медицинским образованием: врачи-неврологи, врачи-реабилитологи и эрготерапевты, физиотерапевты, инструкторы по лечебной физкультуре, массажисты и медсёстры, а также специалисты с немедицинским образованием, но специализирующиеся в системе здравоохранения: логопеды-афазиологи и нейропсихологи. [7] Всеми специалистами проводится диагностика по специальным шкалам, отражающим степень нарушения функций, ограничений активности пациента и влияние факторов внешней среды на реабилитационный потенциал.

Немаловажные задачи в процессе восстановления пациента решаются со специалистами немедицинского профиля. Благодаря их узкой направленности и психолого-педагогической подготовке, процесс восстановления является более эффективным и заметным в социальной среде. В идеальных условиях

человек при стабильности в жизненно важных показателях и по достижении определенных реабилитационных целей готов вернуться к труду и профессиональной деятельности. Без психолого-педагогического сопровождения ему будет тяжело общаться и принимать решения, выстраивать взаимоотношения с семьёй и окружающими людьми, вести быт и быть полезным обществу. Педагоги в здравоохранении призваны не только расширять реабилитационное пространство, но и вносить свои значимые коррективы.

Логопеды-афазиологи и нейропсихологи в составе мультидисциплинарной бригады неврологического отделения работают совместно друг с другом и с медицинским персоналом, дополняя анамнез психолого-педагогическими сведениями, которые позволяют лучше и глубже понять ход болезни и предотвратить дальнейшее развитие сосудистой катастрофы. Особенность логопедической работы заключается в том, что логопед включается в процесс оказания помощи с первого дня поступления пациента в медицинское учреждение и продолжается на протяжении всех этапов восстановления. После активных церебральных атак, приводящих к инсульту, человек может потерять способность к самообслуживанию, передвижению, приёму пищи и речи. При тяжёлом развитии болезни, логопеды работают с частыми формами речевой патологии как: дисфагия, диспраксия, дизартрия, афазия, логоневроз. У людей нарушается речь, а вместе с ней прямая связь с миром, что делает человека инвалидом на долгие годы или всю последующую жизнь. Афазиолог в рамках комплексной реабилитации выстраивает логопедическую работу, направленную на стимуляцию пациента к активной речевой деятельности, восстановление коммуникативной функции речи и поддержание мотивации к жизни после перенесённого заболевания.

Подводя итог, хотим подчеркнуть уникальность и значимость педагогической составляющей в медицинской практике. Человек получает не только профильные рекомендации, но и руководство по организации жизни

после острых сосудистых заболеваний и дальнейшую маршрутизацию в учреждения специальной направленности. Педагогическая работа существенно возрастает применительно к таким категориям населения, как инвалиды, лица с хроническими заболеваниями и пожилые люди, раздвигая границы возможностей до новых горизонтов.

Список использованных источников:

1. Федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 29.11.2021) "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации". - URВ: <https://base.garant.ru/10164504/> Режим доступа: Электронно-библиотечная система «Гарант». - Текст: электронный.
2. Постановление Правительства РФ от 5 апреля 2022 г. № 588 "О признании лица инвалидом". URВ: <https://base.garant.ru/403829132/> Режим доступа: Электронно-библиотечная система «Гарант». - Текст: электронный.
3. Ворлоу Ч.П. Инсульт: практическое руководство для ведения больных.- СПб: Политехника, 1988.-629 с.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. — 3-е изд. — Москва: Академический проект, 2000 — 512 с.
5. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 31 июля 2020 г. № 788н "Об утверждении Порядка организации медицинской реабилитации взрослых". – URВ: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74581688/>.- Режим доступа: Электронно-библиотечная система «Гарант». - Текст: электронный.
6. Библиотечная служба ВОЗ. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья: МКФ, 2002 г. (ISBN 92 4 454542 X) (NLM classification: W 15).
7. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 15 ноября 2012 г. N 928н "Об утверждении Порядка оказания медицинской помощи больным с острыми нарушениями мозгового кровообращения". - Текст: электронный.

**СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ, РЕАЛИЗУЮЩИХ
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ И ИНКЛЮЗИВНЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ**

И. В. Французова

директор ГБОУ СОШ №314, г. Санкт-Петербург, Россия

school314@edu-frn.spb.ru

О. Н. Миронова

*заместитель директора по УВР, учитель географии ГБОУ СОШ №314,
г. Санкт-Петербург, Россия*

olgamironova2873@gmail.com

О. С. Суворова

*заместитель директора по УВР, учитель математики ГБОУ СОШ №314,
г. Санкт-Петербург, Россия*

osuvorova1205@yandex.ru

Торохова И.В.

*учитель начальных классов, учитель-логопед ГБОУ СОШ №314,
г. Санкт-Петербург, Россия*

irina.torokhova@mail.ru

Аннотация. В статье излагаются результаты работы по разработке диагностических материалов по выявлению педагогических дефицитов (педагогов, работающих с детьми ОВЗ). Приводятся результаты исследования группы студентов и педагогов различных категорий образования. Разрабатывается комплекс обучающих мероприятий на основе технологии микрообучения.

Ключевые слова: диагностика состояния и определение путей развития профессиональных компетенций педагогов; методическое оснащение процесса обучения, технология микрообучения.

**THE STATE OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF MODERN
TEACHERS IMPLEMENTING DIFFERENTIATED AND INCLUSIVE
EDUCATIONAL PRACTICES**

I.V. Frantsuzova

the headmaster of SBEI SGS №314

school314@edu-frn.spb.ru

O.N. Mironova

deputy headmaster for curriculum and discipline, geography teacher

olgamironova2873@gmail.com

O.S. Suvorova

deputy headmaster for curriculum and discipline, maths teacher

osuvorova1205@yandex.ru

I.V. Torokhova

primary school teacher, teacher-logopedist

irina.torokhova@mail.ru

Abstract. The article presents the results of the work on the development of diagnostic materials to identify pedagogical deficits (teachers working with children with disabilities). The results of a study of a group of students and teachers of various categories of education are presented. A set of training activities based on microlearning technology is being developed.

Keywords: diagnostics of the state and determination of ways for the development of professional competencies of teachers; methodological equipment of the learning process; microlearning technology.

Одна из ведущих современных идей в развитии системы образования РФ – это создание единого образовательного пространства, обеспечение всех обучающихся доступом к качественным образовательным условиям, удовлетворяющим образовательные потребности различных по возрасту, психофизическим и иным особенностям обучающихся. Реализация этой идеи

возможна средствами дистанционного образования, смешанного обучения, инклюзивных практик и других вариантов совместного получения образования школьниками различных групп, в том числе и детьми с ОВЗ. Успех в любом из перечисленных направлений работы во многом зависит от профессиональных возможностей педагогов и других специалистов образовательной организации, чьими усилиями и создаются условия для получения качественного образования.

В ситуации значительной изменчивости образовательных условий и многополярности влияний, приводящих к этим изменениям, особой задачей профессионального образования и повышения квалификации становится создание условий для профессионального становления и развития гибких, мобильных, готовых к постоянному поиску новых решений педагогов и других специалистов системы образования. Полагаем, что для достижения таких результатов в практике работы образовательной организации, необходимы:

- диагностика состояния и определение путей развития профессиональных компетенций педагогов;

- создание системы внутрифирменного повышения квалификации специалистов, а также становления профессиональной идентичности педагогов нового поколения, предполагающей быстрое накопление новых психолого-педагогических и методических компетенций, которые позволят изменять профессиональные возможности педагога сообразно изменяющемуся запросу;

- разработка подходов к созданию единой методической системы образовательной организации, позволяющей педагогам реализовывать и создавать собственные современные психолого-педагогические и методические разработки для различных ситуаций обучения.

В рамках реализации этой идеи и задуман проект, основные положения которого мы изложим в данной статье. Проект выполняется районной

проектной педагогической мастерской в рамках кластера «Вектор учителя будущего».

Он состоит из трех элементов:

- комплекта диагностических практикоориентированных материалов для диагностики психолого-педагогической и методической готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ (на примере детей с ТНР);
- системы внутрифирменного повышения квалификации с использованием технологии микрообучения;
- единого поля методической работы образовательной организации;

Для решения поставленных задач нами был разработан и апробирован диагностический материал для определения состояния психолого-педагогических и методических компетенций педагогов. В круг изучаемых явлений входили компетенции, обеспечивающие реализацию следующих базовых видов деятельности педагога-дефектолога: диагностико-аналитическая деятельность, конструктивно-организаторская и координаторская деятельность, преподавательская, коррекционно-развивающая, воспитательская деятельность; консультативная и психопрофилактическая деятельность; научно-исследовательская деятельность. Участникам обследования предлагалось познакомиться с 35-ю высказываниями и сформулировать свое к ним отношение.

В исследовании приняло участие 194 специалиста. Респонденты относились к одной из 4 групп:

- студенты, получающие образования по направлению «специальное (дефектологическое) образование» (28%);
- специалисты, реализующие только адаптированные образовательные программы, т.е. погруженные в дифференцированные образовательные практики (22%);
- педагоги, работающие в условиях совместного обучения детей с ОВЗ и школьников, не имеющих особенностей в развитии (6%);

- педагоги, работающие с детьми, не имеющими особых образовательных потребностей (42%).

Анализ ответов педагогов позволил сделать ряд важных для дальнейшего планирования работы выводов.

Наиболее сложными для всех участников обследования оказалось понимание вопросов, связанных с осознанием сути и особенностей ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью, разработкой АООП, а также оснащением процесса обучения детей с ОВЗ учебной литературой. На эти пункты было дано наибольшее количество неверных или неточных ответов. Корректные ответы дало менее половины опрошенных.

Более полно и точно специалисты видят проблемы, связанные с методическим оснащением процесса обучения: диагностикой состояния ребенка, разработкой учебных материалов, а также выработкой общих подходов к созданию единой среды для обучения различных групп школьников, в том числе в области конструирования комфортного учебного пространства. Корректным высказыванием в данных разделах было подавляющее большинство. Однако анализ полученных данных позволяет предположить, что значительная доля позитивных ответов, может быть оценена как принципиальное понимание необходимости решать проблемы методического плана в таком ключе, но не как глубокое и полное видение технологии реализации этих рамочных установок. Соответственно, задачи углубления методической подготовки специалистов остаются предельно актуальными.

Для всех участников опросов определенную сложность представляло реагирование на высказывания в области консультативной и психопрофилактической деятельности, а также научно-исследовательской деятельности. С одной стороны, обсуждение представленных ответов выявило напряжения в вопросах согласования взаимодействия различных участников образовательного процесса (например, педагогов и школьных психологов,

внешних консультантов и сотрудников образовательной организации, педагогов и родителей и пр.). Эти моменты усложняют как планирование, так и реализацию консультативной и психопрофилактической деятельности. Кроме того, сложность формирования целевых ориентиров этой работы, удовлетворяющих потребности всех ее участников, также снижает качество получаемых откликов. Что касается вопросов презентации профессионального опыта, отраженных в разделе научно-исследовательской деятельности, проблема видится также в различиях целевых установок деятельности педагога-практика и педагога-исследователя. Косвенно это подтверждается и различием ответов практикующих специалистов и студентов. У последних опыта исследовательской деятельности больше, хотя уровень авторской компетенции пока еще незначителен. Исследовательская работа студентов протекает под контролем преподавателей, позволяя им чувствовать себя более уверенно и ощущать свои перспективы, а значит и давать более активные ответы на пункты опроса.

Ранжируя ответы участников опроса, имеющих различный опыт профессиональной деятельности, отметим следующие существенные моменты: 1) Определенная разница имеется между ответами практикующих специалистов и студентов. Первые лучше ориентируются в методических вопросах, вторые в вопросах, касающихся содержания основополагающих документов, регламентирующих реализацию адаптированных образовательных программ. При этом студенты, проявляя неуверенность о реагировании на ситуации, требующие методических решений, демонстрируют определенную мобильность, открытость новым практикам, стремление разнообразить свой арсенал новыми возможностями, порой весьма нетривиальными. Процент низкой заинтересованности, слабость эмоциональных реакций в ответах был незначительным.

2) Ответы специалистов, реализующих только адаптированные образовательные программы, и педагогов, работающих в условиях совместного обучения детей с ОВЗ и школьников, не имеющих особенностей

в развитии, не имеют существенных различий по качеству представленных ответов и уровню сформированности психолого-педагогических и методических компетенций. Вероятно, причина кроется в базовом специальном (дефектологическом) образовании большинства специалистов, достаточном опыте работы, требующем высокой профессиональной гибкости при удовлетворении образовательных потребностей разноуровневых коллективов школьников.

3) Определенную напряженность вызывают ответы, представленные специалистами, реализующими лишь основные общеобразовательные программы и не имеющими опыта работы с детьми других групп. Определенный позитивный настрой связан с тем, что в подавляющем большинстве случаев ответы этой группы специалистов говорят о имеющемся у них представлении о специфике работы в разноуровневых коллективах и понимании необходимости расширять свой профессиональный арсенал. Однако говорить о более-менее глубоком и полном владении необходимыми компетенциями в настоящее время еще рано.

По результатам проведенного исследования специалистами, имеющими наибольший опыт в организации обучения детей с особыми образовательными потребностями и показавшими высокий уровень сформированности исследуемых компетенций, разрабатывается комплекс обучающих мероприятий на основе технологии микрообучения. Освоение предлагаемого контента предполагается в рамках внутрифирменного обучения в системе методической работы образовательной организации. В него будут включены специалисты, обеспечивающие получение образования школьниками с особыми образовательными потребностями и обучающимися, не имеющими таковых затруднений. Помимо внутрифирменного обучения данный проект предполагает экстраполяцию опыта на заинтересованное сообщество, поскольку предлагаемые материалы будут располагаться в открытом доступе на сайте образовательной организации в разделе инновационной деятельности <http://school314.spb.ru/courses/Innovative/>

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Я. А. Чудинова

*магистрант кафедры логопедии и психолингвистики по направлению
«Логопедия» ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
университет имени Н.Г. Чернышевского», заместитель заведующего МДОУ
«Детский сад комбинированного вида № 65» Кировского района,
г.Саратов, Россия
yana_chudinova@list.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки к обучению грамоте дошкольников с интеллектуальной недостаточностью с точки зрения ее теоретических аспектов. Раскрываются особенности подготовки к обучению грамоте дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Особо подчеркивается значимость комплексной коррекционно-развивающей деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью при подготовке их к обучению грамоте. В статье представлены ключевые направления по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: дошкольники с интеллектуальной недостаточностью, обучение грамоте, подготовка, старший дошкольный возраст, коррекционно-развивающая работа.

THEORETICAL ASPECTS OF PREPARATION FOR LITERACY OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Y. A. Chudinova

*undergraduate of the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics
in the direction of "Speech Therapy" Saratov State University, Deputy Head of the*

MDOU "Kindergarten of the combined type № 65" of the Kirovsky district of the city of Saratov, Russia

yana_chudinova@list.ru

Annotation. The article deals with the problem of preparing preschool children with intellectual disabilities for literacy from the point of view of its theoretical aspects. The features of preparation for literacy training of preschoolers with intellectual disabilities are revealed. The importance of complex correctional and developmental activities of preschoolers with intellectual disabilities in preparing them for literacy is emphasized. The article presents the key directions for the preparation for literacy of older preschool children with intellectual disabilities.

Keywords: preschoolers with intellectual disability, literacy training, preparation, senior preschool age, correctional and developmental work.

Вопрос подготовки воспитанников детских садов к школьному обучению на данный момент крайне актуален, поскольку содержание начального обучения сейчас изменилось. По Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) содержание и организация образовательной деятельности на уровне дошкольного образования определяется образовательной программой дошкольного образования.

Школа заинтересована в том, чтобы дети, которые поступают в первый класс, уже имели качественную подготовку к обучению. Однако, зачастую уровень подготовленности детей, поступивших в первый класс, оставляет желать лучшего. Новый вектор развития образовательной Системы в Российской Федерации, заложенный рядом правовых преобразований, предполагает построение целого ряда особых образовательных маршрутов для обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Под категорией дети с «интеллектуальной недостаточностью» будем понимать определенного рода аномалию в психофизиологическом развитии ребенка, предполагающую наличие существенных различий в структуре,

степени тяжести и возможностях коррекции дефекта. В психолого-педагогическом контексте дошкольники с интеллектуальной недостаточностью обладают общностью психического дефекта, выраженного в недостаточности развития познавательной, эмоционально-волевой сферы, активности личности в целом, что вызывает соответствующие сложности при их обучении [2, с.12].

Как известно, дети с интеллектуальными нарушениями обнаруживают разные стартовые возможности образования, они показывают разную «историю» дошкольной жизни, в которой не всегда присутствует своевременная коррекционная и логопедическая помощь. Именно поэтому, возникает необходимость определения направлений подготовительной работы с дошкольниками с интеллектуальными нарушениями, направленными на всестороннюю психологическую и речевую готовность к усвоению содержания образования.

Овладение грамотой представляет собой один из основополагающих начальных этапов школьного обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. В ходе реализации данного процесса у детей появляются первоначальные навыки письма и чтения. Успешная подготовка к обучению грамоте на этапе дошкольного обучения способствует эффективному обучению в школе, а также более ранней социальной адаптации ребенка с интеллектуальной недостаточностью [1, с.120].

Необходимо отметить, что теоретическая и практическая значимость изучения ключевых аспектов подготовки к обучению грамоте дошкольников с интеллектуальной недостаточностью заключается в том, что разработка основ формирования готовности к обучению грамоте дошкольников благоприятствует уточнению соответствующих представлений об особенностях коррекционно-развивающей деятельности.

Нестабильность функционирования анализаторов, а также соответствующих психических процессов у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью так или иначе ведет к неполноценности

психофизиологической основы развития навыков письма и чтения. Абсолютно по всем направлениям подготовки к обучению грамоте дошкольники с интеллектуальной недостаточностью имеют определенные особенности, отличающие их от нормально развивающихся ровесников. Подобные особенности выражаются, прежде всего, в различных соотношениях уровней развития пространственных представлений, вербальной и невербальной симптоматики, зрительного анализа и синтеза, когнитивных процессов, сенсомоторной сферы, а также обобщений и языковых механизмов.

На данный момент в учебном плане дошкольных образовательных учреждений по ФГОС актуализирована образовательная область «Обучение грамоте». Здесь на первый план выходит не конкретно сам процесс обучения грамоте как таковой, а, прежде всего, пропедевтика и формирование у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью готовности к обучению ей. Думается, что целью подобной пропедевтической деятельности должно стать формирование у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью соответствующих предпосылок (мотивационных, деятельностных, операциональных и пр.) к овладению основами грамоты.

Важнейшей задачей при подготовке к обучению грамоте детей с интеллектуальной недостаточностью является подготовка каждого дошкольника к предстоящему школьному обучению: пробуждение и развитие интереса детей к русскому языку, к средствам его выразительности и смыслового содержания, воспитание речевого внимания и слуха, развитие речи и пр. Ориентированное внимание подобному процессу имеет место в группе детей старшего дошкольного возраста [2, с.44]. Содержание, имеющее место в контексте соответствующей образовательной области, дополняет, а также дает возможность закрепить в сознании старшего дошкольника с интеллектуальной недостаточностью те умения, навыки и представления, которые он приобретает на занятиях по развитию речи.

Признаки интеллектуальной недостаточности может быть обнаружены в разном возрасте, начиная с 3 лет. Проблема становится очевидной с младшего дошкольного возраста. В данном случае имеет место:

- слабый уровень развития психической деятельности;
- сложности с концентрацией;
- неспособность к базовой аналитической деятельности;
- сложность с обобщением опыта, своего и окружающих;
- узкий круг потребностей и интересов;
- слабая воля;
- малое количество используемых слов.

Индивидуальный образовательный маршрут – это составленный самим ребенком (вместе с воспитателем и родителями) план движения по лабиринтам обучения и достижения конечной цели, исходя из своего усердия. Данный маршрут разрабатывается с учетом адаптированной программы образования обучающихся с интеллектуальной недостаточностью в соответствии с ФГОС.

Как правило, в логопедическом сопровождении дошкольника выделяют следующие критерии готовности к обучению грамоте:

- формирование регулирующей функции речи;
- усвоение звуковой стороны языка;
- достаточный уровень развития аналитико-синтетической деятельности;
- умение анализировать звуковой состав слова;
- хороший уровень развития фонематического слуха [2, с.68].

Психологическая готовность к обучению грамоте – это комплексный показатель. Благодаря анализу данного показателя можно определить степень готовности ребенка к школе, а также спрогнозировать успешность или неуспешность обучения будущего первоклассника.

Именно поэтому, для успешного овладения процессами письма и чтения необходим достаточный уровень сформированности внимания, восприятия, памяти, мышления, а также эмоционально-волевой зрелости и речи [2, с.77].

Помимо всего прочего, при подготовке к обучению грамоте дошкольников с интеллектуальной недостаточностью выделяются определенные направления, более подробно рассмотренные далее.

Формирование слухового восприятия у детей с интеллектуальной недостаточностью целесообразно начинать с развития грубых дифференцировок, умений отличать неречевые (музыкальные, бытовые или природные) звуки окружающего мира (хруст снега под ногами, звуки игрушек и пр.); учить сравнивать звуки, которые воспроизводятся предметами, от речевых звуков. В данном случае подходят игры для узнаваний людей по тембру их голоса (игра «Угадай, кто говорит»), нахождению игрушки по силе голоса (игра «Тихо – громко»), по нахождению источника звука и т.д. [3, с.60]

Кроме того, необходимо развивать чувство ритма у детей, формировать умения воспроизведения, повтора ритмического рисунка, движений под музыку с учетом звучащего ритмического рисунка и т.д. В данном случае развивается умение отличать разные звуковые подражания, а также слова, различные по собственной слоговой структуре.

Первым этапом развития фонематического восприятия является сопоставление слов – фонетических паронимов (коза – коса, мышка – мишка и т.д.). Сравнение же оппозиционных слоговых структур и звуков является более сложным, поскольку они не могут представляться в виде реальных предметов. Дошкольники играют, повторяя за педагогом цепочку из двух слогов: ла – ля, ба – па и пр. Сюда не входят звуки, которые носят нарушенный характер в речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Кроме того, необходимо использовать упражнения, где дошкольникам нужно подбирать слова, которые завершают двусишия, соответствующие по смыслу и значению: «Вероника ела суп, заболел у нее зуб», «Ла-ла-ла – впереди летит пчела». Помимо участия в выполнении таких упражнений,

дошкольники с интеллектуальной недостаточностью учатся вслушиваться в слова и исправлять ошибки, которые они допустили ранее или же могут допустить [3, с.62].

С работой по развитию фонематического слуха неразрывным образом связано устранение существующих недостатков звукопроизношения, а также укрепление мышц артикуляционного аппарата. Деятельность по уточнению движений артикуляционного аппарата реализуется в определенных направлениях, а именно:

- закрепление правильной артикуляции (звук уже поставлен);
- воспитание четкости произнесения каждого звука [4, с.101].

Если каждый день с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, осуществлять артикуляционную гимнастику, предполагающую выполнение упражнений по укреплению мышц артикуляционного аппарата, правильному и громкому произнесению звуков, слов, слогов, заучиванию стихотворений, то, скорее всего, недостатки звукопроизношения у дошкольников будут устранены.

Развитие зрительно-пространственного восприятия подразумевает совершенствование у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью способности выделять предметные части, сопоставлять предметы друг с другом, последовательным образом переводить взгляд при назывании предметов слева направо, расставлять предметы в нужном направлении и пр.

В первую очередь нужно учить дошкольников отличать цвет, размеры и форму предметов. Затем они учатся отличать предметы по остальным признакам – наличию цветных полосок, выделения частей предметов и пр. На занятиях дошкольники работают с орнаментом, который составлен из геометрических фигур, картинок фруктов и овощей, животных, воспроизводят из цветных полосок сочетания, похожие на буквы и пр. Необходимо отметить, что упражнения надо делать, учитывая постепенно увеличивающуюся сложность: сперва по образцу, потом по словесной инструкции и, наконец, по памяти.

Мелкая моторика для подготовки к овладению навыками письма развивается при помощи выполнения специальных упражнений с мелкими предметами и сыпучими материалами; при соблюдении соответствующего ритма выполнения упражнения, при реализации двигательной нагрузки в двигательном режиме.

Кроме того, целесообразно выполнять графические упражнения в тетрадях и альбомах: обводить фигуры и буквы по трафарету, соединять по точкам фигуры, раскрашивать картинки в разных направлениях, дорисовывать предметные части и пр. Также важнейшим моментом при развитии мелкой моторики является проведение пальчиковой гимнастики на постоянной основе.

Необходимо отметить, что расширение представлений об окружающем мире и речевое развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью неразрывным образом связаны с деятельностью по всем другим направлениям. Дошкольники узнают новые слова, которые обозначают различные родовые понятия (животные, учебные вещи, бытовая техника и пр.), называют предметы, представленных на сюжетных картинках, слушают сказки и отвечают на вопросы с опорой на иллюстрации. В данном случае важную роль играет момент «оречевления» проводимых операций, реализуемых детьми в процессе выполнения практических заданий: складывании мозаик из фигур, дорисовывании предметов и пр. Проговаривая с педагогом тексты, используемые при физкультминутках или пальчиковой гимнастике, дошкольники запоминают их. В данном случае нужно в текст максимально объемно включать разные речевые формы (сопряженную, хоровую, диалогическую, монологическую) [5, с.74].

Таким образом, рассмотренные направления коррекционно-развивающей деятельности при подготовке к обучению грамоте дошкольников с интеллектуальной недостаточностью должны включаться как важнейшие составляющие во все разновидности занятий, проводимых с группой детей старшего дошкольного возраста. Кроме того, при реализации

коррекционно-развивающей деятельности нужно принимать во внимание присущую дошкольникам с интеллектуальной недостаточностью невысокую мотивацию деятельности. Многие из них не хотят учиться читать, писать, т.е. обучаться грамоте. Ввиду этого акцент нужно сделать на применении специальных стимулирующих методов [6, с.70].

Качество подготовки к обучению грамоте дошкольников с интеллектуальной недостаточностью зависит от определенных условий, а именно:

- коррекционно-развивающей направленности обучения;
- активного применения разных занимательных приемов;
- игровой формы заданий;
- связи с реальными жизненными ситуациями;
- диагностической основы обучения и реализации дифференцированного подхода к детям с принятием во внимание существующих нарушений.

Список использованных источников:

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: научно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2018. - 235 с.
2. Слепович Е.С., Поляков А.М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии. СПб.: Речь, 2018. - 247 с.
3. Воронкова В.В. Подготовка к обучению грамоте умственно отсталых старших дошкольников // Дефектология. - 2017 - № 5 - С.53-62.
4. Старжинская Н.С. Подготовка к обучению грамоте в детском саду: занятия, игры, занимательный материал: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования. Минск: Новое знание, 2019. - 224 с.

5. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Подготовка к обучению грамоте детей с интеллектуальной недостаточностью. Пособие для учителя. - СПб.: Союз, 2014. – 340 с.

6. Михеева Е.А. Формирование мотивационной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. - 2014. - № 5. - С.67-74.

РАЗДЕЛ 2
КОМПЛЕКСНОЕ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ КОНСТАТИРУЮЩЕГО
ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Н. И. Акопян

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики
специального образования УО «Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь*

nata.akopyan.89@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются организационные аспекты констатирующего эксперимента по изучению сформированности эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью. Говорится об этапах и содержании констатирующего эксперимента. Отмечается необходимость использования различных методов исследования на этапе диагностики.

Ключевые слова: учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью, констатирующий эксперимент, эмоциональная безопасность, педагогическое наблюдение, анкетирование.

ORGANIZATIONAL ASPECT OF THE ASCERTAINING EXPERIMENT
TO STUDY THE FORMATION OF EMOTIONAL SECURITY IN
STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

N. I. Akopyan

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Special Education of the Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, Republic of Belarus

nata.akopyan.89@mail.ru

Abstract. The article discusses the organizational aspects of a ascertaining experiment to study the formation of emotional security in primary school age students with mild intellectual disability. It is said about the stages and content of the ascertaining experiment. The necessity of using various research methods at the diagnostic stage is noted.

Keywords: students with mild intellectual disability, ascertaining experiment, emotional safety, pedagogical observation, questionnaire.

Как показало изучение психолого-педагогической литературы, эмоциональная сфера представляет собой совокупность всех эмоциональных проявлений индивида в ответ на внешние или внутренние факторы окружающей действительности. Развитие эмоциональной сферы способствует формированию эмоциональной безопасности, которая оказывает влияние на социальную адаптацию ребенка (Т.Н. Березина, О.А. Идобаева) [1–3]. В процессе становления учащегося с интеллектуальной недостаточностью как личности изменяются и преобразовываются и его эмоциональные проявления. Для каждого возрастного этапа характерны свои особенности и закономерности эмоционального развития, влияющие на эмоциональную безопасность детей.

Осуществленный анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие противоречия формирования эмоциональной безопасности учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью:

– способность к адекватному эмоциональному реагированию, правильному поведению и к соответствующим происходящему действиям в знакомой эмоционально опасной ситуации и неадекватность эмоциональных

реакций и отсутствие проявлений социально одобряемого поведения в новых незнакомых эмоционально опасных ситуациях;

– способность к правильным эмоциональным проявлениям в процессе чтения доступных для их понимания текстов, где присутствуют эпизоды с ярко окрашенными эмоциональными компонентами, и трудность определения причин, способствующих возникновению различных эмоциональных состояний;

– заинтересованность в прослушиваемом рассказе, сочувствие его героям, отрицательное или положительное отношение к ним, что выражается мимикой, жестами, а иногда и словесной реакцией учащихся, и недостаточная четкость и правильность соотношения действий людей с их внутренним состоянием, с выражаемыми эмоциями, с эмоционально опасной ситуацией и т. д. [4].

Противоречивость выделенных на основе теоретического анализа аспектов определяет необходимость проведения эмпирического исследования с целью определения особенностей проявления эмоциональной безопасности у рассматриваемой категории учащихся, а также определения уровня ее сформированности. Рассмотрим организационные аспекты данного эмпирического исследования.

Констатирующий эксперимент целесообразно представить двумя этапами. На первом этапе осуществляется изучение сформированности умений, значимых для эмоциональной безопасности:

- замечать, правильно определять, выражать эмоции;
- устанавливать причинно-следственные связи между эмоциями и событиями;
- контролировать и проявлять социально одобряемое поведение с целью защиты себя и других в эмоционально опасных ситуациях.

Изучение сформированности представленных умений позволяет сделать вывод о способности и готовности учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью защищать себя и других в

эмоционально опасных ситуациях. Первый этап констатирующего эксперимента представлен индивидуальным выполнением учащимися трех серий заданий и организацией педагогического наблюдения за детьми. Для изучения целесообразно выбрать 5 основных эмоций человека – радость, грусть, злость (гнев), удивление и страх.

Первая серия заданий направлена на выявление умений замечать, правильно определять, выражать эмоции радости, грусти, злости (гнева), удивления и страха. Подготовка исследования заключается в подборе сюжетных картинок с изображением пяти основных эмоций человека – радость, грусть, злость (гнев), удивление и страх. Картинки должны отличаться красочностью, отсутствием лишних объектов, наличием минимального количества персонажей (1–2). У каждого персонажа должны быть четко выражены мимика и жесты, которые помогут определить эмоции. В процессе проведения исследования в рамках первой серии заданий экспериментатор показывает по одной картинке каждому испытуемому и задает следующие вопросы: 1) Кто изображен на картинке? Что он (она) чувствует? 2) Как ты догадался об этом? После анализа картинок учащимся предлагается определить представленные эмоции в реальности: сначала экспериментатор демонстрирует эти же эмоции, а испытуемые их определяют; затем учащиеся самостоятельно демонстрируют представленные эмоции, используя мимику и жесты таким образом, что один испытуемый показывает эмоцию, другой пытается ее определить. Обработка данных осуществляется посредством присвоения за каждый правильный самостоятельный ответ по одному баллу; в случае выполнения задания с использованием помощи экспериментатора – по 0,5 балла, в случае неправильного выполнения задания – 0 баллов; подсчета баллов, качественного анализа выполнения задания. Анализ результатов выполнения первой серии заданий учащимися младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью позволяет определить, доступно ли им понимание эмоциональных состояний, кого они

понимают лучше (взрослых или сверстников), по каким признакам определяют эмоциональные состояния, умеют ли их выражать.

Вторая серия заданий направлена на выявление умений устанавливать причинно-следственные связи возникновения эмоций радости, грусти, злости (гнева), удивления и страха. Подготовка исследования заключается в подборе сюжетных картинок с изображением людей, с которыми происходят события, служащие причиной возникновения основных эмоциональных состояний:

1 – девочка радуется, т.к. она гуляет на улице, собирает цветы, стоит солнечная летняя погода;

2 – мальчик грустит, т.к. он заболел и не может в хорошую зимнюю погоду играть в снежки и кататься на санках со своими друзьями;

3 – мальчик разозлился, т.к. кот разбил чашку со сметаной;

4 – мальчик удивился внезапному появлению крота на клумбе с цветами;

5 – мальчик и девочка испытывают страх, т.к. услышали раскаты грома и увидели молнию.

В процессе проведения исследования в рамках второй серии заданий экспериментатор показывает по одной картинке каждому испытуемому и задает следующие вопросы: 1) Кто изображен на картинке? Что с ним (с ней) произошло? Что он (она) чувствует? 2) Почему он (она) это чувствует? Почему ты так думаешь? После анализа картинок учащимся предлагается проиграть эти ситуации самостоятельно таким образом, что одни испытуемые показывают ситуацию, другие – определяют переживаемую эмоцию и возможную причину ее возникновения. Обработка данных осуществляется по аналогии с обработкой данных по первой серии заданий. Анализ результатов выполнения второй серии заданий позволяет определить, доступно ли учащимся понимание причин возникновения пяти основных эмоциональных состояний человека – радость, грусть, злость (гнев), удивление и страх.

Третья серия заданий направлена на выявление умений контролировать и проявлять социально одобряемое поведение в эмоционально опасных ситуациях. Подготовка исследования заключается в подборе сюжетных

картинок и инструкций, отображающих различные эмоционально опасные ситуации, которые можно разделить на пять видов: 1) ситуация, когда один человек обижает другого: мальчик дразнит девочку, она плачет; 2) ситуация, когда человек совершает хороший поступок: мальчик угощает девочку конфетой, девочка радуется; 3) ситуация, когда человек проявляет доброе отношение к окружающим людям или животным: мальчик пожалел и покормил собачку; 4) ситуация, когда человек проявляет плохое отношение к окружающим людям или животным: мальчик обидел собаку (например, пригрозил палкой); 5) ситуация, когда человека несправедливо критикуют и обвиняют в том, чего он не делал: мальчик разбил мамину вазу и указал на сестру, девочка расстроилась и плачет. В процессе проведения исследования в рамках третьей серии заданий экспериментатор сначала показывает по одной картинке каждому испытуемому и просит рассказать об этой картинке по следующим вопросам: 1) Кто поступил хорошо, а кто плохо? Что он (она) чувствует? Почему? 2) Как бы ты поступил на его (ее) месте? Покажи свой вариант поведения в такой ситуации. После анализа картинок учащимся предлагается проиграть эти ситуации самостоятельно и продемонстрировать свой вариант поведения. Обработка данных осуществляется по аналогии с предыдущими сериями заданий. Важно фиксировать объяснения и особенности реального поведения испытуемых. Качественный анализ выполнения данного задания позволит выявить особенности контроля и проявления социально одобряемого поведения у учащихся рассматриваемой категории в различных эмоционально опасных ситуациях.

Наряду с тремя сериями диагностических заданий целесообразно организовать педагогическое наблюдение за реальным поведением испытуемых рассматриваемой категории. Педагогическое наблюдение предполагает анализ проявления учащимися младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью следующих умений:

- 1) замечать, правильно определять и выражать эмоции;

2) устанавливать причинно-следственные связи между эмоциями и событиями;

3) контролировать и проявлять свое социально одобряемое поведение с целью защиты себя и других в эмоционально опасных ситуациях.

Проявление выше перечисленных умений целесообразно наблюдать как в процессе работы на уроках и коррекционных занятиях, так и в свободной деятельности учащихся. В протоколе фиксируется информация, касающаяся специфики проявления умений испытуемыми в ситуациях, когда они знали, что педагог за ними наблюдает, и в ситуациях, когда не знали об этом. Каждый протокол педагогического наблюдения анализируется отдельно с целью определения индивидуальных эмоционально опасных ситуаций, в которых учащийся не готов или не способен правильно действовать. Полученные данные учитываются в планировании дальнейшей коррекционно-педагогической работы.

На втором этапе констатирующего эксперимента осуществляется анкетирование учителей-дефектологов и родителей (других законных представителей) учащихся. Анкеты могут содержать вопросы по выявлению понимания значимости формирования эмоциональной безопасности, наличия научно-методического обеспечения коррекционно-педагогической работы по формированию эмоциональной безопасности, отношения к использованию в работе электронных средств обучения, особенностей эмоциональных проявлений и поведения учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью в домашних условиях и в школьной среде [4].

Таким образом отметим, что подобная структура констатирующего эксперимента позволит в полной мере определить особенности и уровни сформированности эмоциональной безопасности у рассматриваемой категории учащихся, а также оценить имеющийся опыт коррекционно-педагогической работы в этой области.

Список использованных источников:

1. Березина, Т. Н. Об эмоциональной безопасности образовательной среды / Т. Н. Березина // Психология и психотехника. – 2013. – № 9. – С. 897–902.
2. Березина, Т. Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и ее влияние на субъективное состояние здоровья у студентов / Т. Н. Березина // Alma Mater. Вестн. высш. шк. – 2014. – № 2. – С. 36–40.
3. Идобаева, О. А. Исследование эмоционального неблагополучия современных подростков как предпосылка коррекционной работы школьного психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. А. Идобаева. – М., 1998. – 143 л.
4. Акопян, Н. И. Формирование эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. И. Акопян. – Минск, 2020. – 215 л.

**ЦВЕТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО МИРА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

И. А. Афанасьева, Г. И. Диникаева,

*педагог-психолог, учитель-логопед МДОУ «Детский сад
общеразвивающего вида № 139» Волжского района города Саратова
г. Саратов, Россия*

ir-kashuba@yandex.ru

Аннотация: В статье раскрывается понятие задержка психического развития (ЗПР), показатели психофизического развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и типы ЗПР. Автор акцентирует внимание на том, что с детьми с задержкой в развитии необходимо проводить специальную работу по развитию и коррекции как эмоционального мира, так и цветовосприятию, цветоразличению, цветоощущению. Рассматриваются проблемы у детей с ЗПР. Представлен опыт работы по организации занятий по цветоощущению, а также план-схема занятий, направленные на оптимальную адаптацию внутреннего и внешнего мира ребенка.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), цветовосприятие, цветоразличение, цветоощущение.

**COLOR AS A MEANS OF DEVELOPING AND CORRECTING THE
EMOTIONAL WORLD OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL
RETARDATION**

I.A. Afanasyeva, G.I. Dinikaeva,

*teacher-psychologist, teacher-speech therapist MDOU "Kindergarten of general
development type No. 139" of the Volzhsky district of the city of Saratov*

ir-kashuba@yandex.ru

Abstract: The article reveals the concept of mental retardation (PSD), indicators of psychophysical development of older preschool children with PSD and types of PSD. The author focuses on the fact that with children with developmental delay, it is necessary to carry out special work on the development and correction of both the emotional world and color perception, color discrimination, color perception. The problems of children with PSD are considered. The experience of organizing color perception classes is presented, as well as a plan-scheme of classes aimed at optimal adaptation of the inner and outer world of the child.

Keywords: mental retardation (PSD), color perception, color discrimination, color perception.

«Ребенок — это живой человек, — писал великий педагог А. С. Макаренко. — Это вовсе не орнамент нашей жизни, это отдельная полнокровная и богатая жизнь. По силе эмоций, по тревожности и глубине впечатлений, по чистоте и красоте волевых напряжений детская жизнь несравненно богаче взрослых. И радости, и драмы этой жизни сильнее потрясают личность и скорее способны создать и мажорные характеры деятелей коллектива и характеры злобных, подозрительных и одиноких людей».

Дошкольный возраст – яркая, неповторимая страница в жизни каждого ребенка, и именно этот период – основной фундамент приобщения ребенка к общечеловеческим ценностям, время эмоционального переживания отношений с людьми, природой, окружающими предметами, собственным «Я» [7, с. 9].

Мир ребенка — это фантастический мир в целом, где ребенок излучает здоровье и оптимизм. Ребенок от природы – философ, он любит мудрствовать, размышлять, сочинять, погружаться в сказочный мир. Однако современный ребенок сегодня лишен сказки, волшебства. У него не остается времени на размышления о себе, о Земле, Солнце, небе. Взрослые лишили его возможности философски осмыслить жизнь и определить свое место в ней.

С первых дней жизни к ребенку поступает колоссальная цветовая информация, и при нормальном речевом и умственном развитии дети очень рано начинают обращать внимание на окраску предметов. Однако мир цвета открывается ребенку не сразу, а в определенной последовательности. Сначала ребенок воспринимает только теплые цвета – красный, оранжевый, желтый; с развитием психических реакций к ним добавляются зеленый, голубой, синий, фиолетовый, и постепенно ребенку становится доступно все многообразие цветовых тонов спектра. В три года нормально развивающиеся дети знают названия двух-трех основных цветов, а узнают и соотносят четыре-пять цветов. К концу дошкольного возраста им не составляет труда дифференцировать сложную цветовую палитру.

Однако, как показывает практика, отмечается негативная тенденция, характеризующаяся увеличением количества детей с различными задержками в психофизическом развитии. Рассмотрим классификацию и особенности развития этой категории детей.

Задержка психического развития (ЗПР) — нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своем развитии от принятых психологических норм для данного возраста. ЗПР как психолого-педагогический диагноз ставится только в дошкольном и младшем школьном возрасте; если к окончанию этого периода остаются признаки недоразвития психических функций, то речь идет уже о конституциональном инфантилизме или об умственной отсталости [1, с. 25].

Наиболее часто употребляемой в отечественной психологии является классификация М. С. Певзнер и Т. А. Власовой. В дальнейшем на основе этой классификации К. С. Лебединской была предложена классификация по этиопатогенетическому принципу [6, с. 51].

1. ЗПР конституционального происхождения (неосложненный психический и психофизический инфантилизм, по классификации М. С. Певзнер и Т. А. Власовой).

Речь идет о так называемом гармоническом инфантилизме, при котором эмоционально-волевая сфера находится как бы на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста». Для таких детей характерны яркие, но поверхностные и нестойкие эмоции, преобладание игровой мотивации, повышенный фон настроения, непоследовательность. Трудности обучения в младших классах связаны с преобладанием игровой мотивации над познавательной, незрелостью эмоционально-волевой сферы и личности в целом. В таких случаях все вышеописанные качества часто сочетаются с инфантильным типом телосложения (грацильностью). Иногда его также связывают с особенностями внутриутробного развития, в частности многоплодия (об относительной частоте гармонического инфантилизма у близнецов).

2. ЗПР соматогенного происхождения. Этот тип психической задержки обусловлен влиянием различных тяжелых соматических состояний, перенесенных в раннем возрасте (операции с наркозом, болезни сердца, малая подвижность, астенические состояния). «Нередко имеет место и задержка эмоционального развития – соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений – неуверенностью, боязливостью, капризностью, связанных с ощущением своей физической неполноценности».

3. ЗПР психогенного происхождения. Этот тип нарушения связан с неблагоприятными условиями воспитания, рано возникшими и длительно действующими ЗПР такого типа возникает в трех основных случаях:

✓ недостаточная опека, безнадзорность. Это наиболее часто встречающийся вариант. В таких случаях у ребенка наблюдается аномальное развитие личности по типу психической неустойчивости. У ребенка не воспитываются формы поведения, связанные с активным торможением аффекта. Не стимулируется развитие познавательной деятельности, интеллектуальных интересов. Наблюдаются черты

незрелости эмоционально-волевой сферы, а именно: аффективная лабильность, импульсивность, повышенная внушаемость;

✓ гиперопека, или воспитание по типу «кумира семьи». Чаще всего бывает у тревожных родителей. Они «привязывают» ребенка к себе, одновременно и потакая его капризам, и заставляя ребенка поступать наиболее удобным и безопасным для родителя способом. Из окружения устраняются любые препятствия или опасности, как реальные, так и мнимые. Таким образом, ребенок лишается возможности самостоятельно преодолевать трудности, соотносить свои желания и потребности с усилиями, которые надо приложить, чтобы их реализовать, в результате возникают все та же неспособность к торможению собственного аффекта, эмоциональная лабильность и т. д. [4, с. 7]. Ребенок не самостоятелен, не инициативен, эгоцентричен, не способен к длительному волевому усилию, чрезмерно зависим от взрослых. Развитие личности идет по принципу психогенного инфантилизма;

✓ развитие личности по невротическому типу. Наблюдается в семьях с очень авторитарными родителями или там, где допускаются постоянное физическое насилие, грубость, деспотичность, агрессия к ребенку со стороны других членов семьи. У ребенка могут возникнуть навязчивости, неврозы или неврозоподобные состояния. Формируется эмоционально незрелая личность, для которой характерны страхи, повышенный уровень тревожности, нерешительность, неинициативность, возможен и синдром выученной беспомощности. Интеллектуальная сфера страдает, так как вся деятельность ребенка подчинена мотиву избегания неудачи, а не достижению успеха, следовательно, такие дети в принципе не будут делать ничего, что могло бы лишней раз подтвердить их несостоятельность.

4. ЗПР церебрально-органического происхождения. Это наиболее часто встречающийся вариант. Среди детей с задержкой психического

развития церебрально-органического происхождения И. Ф. Марковская выделяет группы с проявлениями психической неустойчивости и психической тормозивности. Дети первой группы шумные и подвижные: на переменах и прогулках забираются на деревья, катаются на перилах, громко кричат, пытаются участвовать в играх других детей, но, не умея следовать правилам, ссорятся, мешают другим. При психической тормозимости наряду с личностной незрелостью особенно проявляются несамостоятельность, нерешительность, робость, медлительность. Симбиотическая привязанность к родителям приводит к трудностям в адаптации. Такие дети часто плачут, скучают по дому, избегают подвижных игр, теряются у доски и часто не отвечают, даже зная правильный ответ. Низкие оценки и замечания могут вызвать у них слезы.

Таблица 1 - Показатели психофизического развития детей N и детей с ЗПР старшего дошкольного возраста (5—7 лет) [5, с.17]

Функции	Норма	ЗПР
Моторика	Движения детей становятся более энергичными и точными, приобретают легкость и изящество. Дети уверенно прыгают с разбега в высоту и длину. При метании предметов размахиваются. Здоровый ребенок легко ловит одной рукой мяч, умеет ходить боком по скамейке, подпрыгивать на месте, чередуя ноги. Свободно рисует карандашами и красками. Вырезает ножницами различные формы. Умеет работать с бумагой, картоном, тканью. Манипулятивная функция развита	В некоторых случаях сохраняются замедленность, неловкость движений. Наблюдаются трудности при прыжках в высоту и длину. Ребенок затрудняется ловить мяч одной рукой. При отталкивании мяча не вытягивает руки вперед. При ходьбе боком по скамейке движения замедлены, подпрыгивание на месте затруднено. Отмечаются некоординированные движения ног, нарушение равновесия. Испытывает существенные трудности при работе с ножницами, при вырезании предметов, даже прямолинейных форм. Манипулятивная функция резко ограничена, наблюдаются трудности манипулирования предметами при наличии хватания. Моторика не координирована

	достаточно — движения быстрые, точные, координированные	
Сенсорно перцептивная деятельность	<p>Планомерно обследует предмет в процессе осязательного и зрительного восприятия. Знает название неэталонных геометрических форм — овал, ромб, прямоугольник — и цветовых оттенков — голубой, розовый, серый, фиолетовый. Составляет сериационный ряд из предметов разной величины, ориентируясь только на размер предмета. В ориентировочной деятельности может наблюдаться сниженная внешняя активность при рациональном использовании мультимедийного материала</p>	<p>В процессе зрительного и осязательного восприятия наблюдаются трудности планомерного обследования предметов: преобладают игровые, хаотичные действия с предметами, что снижает эффективность их восприятия. Путает названия неэталонных геометрических форм и цветовых оттенков. Испытывает существенные трудности при составлении сериационного ряда из предметов разной величины. Наблюдается нецеленаправленный способ работы. В ориентировочной деятельности выраженная внешняя активность при хаотичном, бессистемном манипулировании стимульным материалом. В целом характерно выраженное недоразвитие конструктивной и изобразительной деятельности</p>
Интеллектуальная деятельность	<p>Умеет считать в пределах 10, в прямом и обратном порядке. Знает состав числа. Отсчитывает по два, три предмета. Овладевает элементарным сложением и вычитанием на наглядном уровне. Формируется понятие деления предметов на разные части. Называет последовательно времена года, дни недели. Сформированы видовые и родовые представления — «Назови, какую знаешь мебель, как назвать одним словом стол, шкаф и пр.?» Обобщает предметы методом исключения — из четырех, пяти объектов. Классифицирует. Составляет последовательные</p>	<p>Может считать до 10, однако испытывает некоторые трудности при отсчитывании предметов. В обратном порядке счет затруднен. На наглядном уровне ребенок может овладеть операциями сложения и вычитания, деления предметов. Знает времена года. Родовые и видовые понятия называет неточно, или дается описательная характеристика понятия с названием существенных признаков. Обобщает методом исключения из четырех предметов, иногда мотивировка ответов нечеткая. Составляет последовательные умозаключения в рассказах с предварительной инструкцией, а также после наводящих и уточняющих вопросов взрослого. Затруднен пересказ сюжета, сказки в связи с ограниченным словарным</p>

	умозаключения по картинкам — 2—4 картинки. Пересказывает сюжет рассказа, сказки. Умеет рассуждать по поводу наблюдаемых явлений. Адекватно устанавливает взаимодействия между героями событий. Словарный запас высокий, речь фразовая, без косноязычия	запасом, в отдельных случаях — в связи с недоразвитием лексико-грамматического строя языка. Наблюдаются нарушения слоговой структуры слов
Игровая деятельность	Проявляются устойчивые интересы в игре. Есть любимые роли, любимые игры. Сюжет игр приобретает наибольшую полноту, яркость, выразительность, в них наиболее полно отражается жизнь взрослых. Предпочитает групповые игры. Может самостоятельно развернуть игру	Интерес к игре имеется, но сюжет игры может быть однообразным. Ребенок с ЗПР предпочитает индивидуальные игры групповым. В процессе групповых игр занимает зависимую позицию. Наблюдается непродолжительность игры, отсутствует предварительный замысел. Не проявляет активности и самостоятельности в групповых играх. Игра носит элементы сюжета
Эмоционально-личностные проявления	Согласует свои действия с другими детьми. Активно и целенаправленно действует в соответствии с поставленной целью. Интерес выраженный, стойкий. Выполняет правила поведения не только по привычке, но также и сознательно. При выполнении правил поведения следит за другими детьми. Высокая	Активность и целенаправленность инертная либо бесцельная, хаотичная, улучшается стимуляцией взрослого. Интерес выражен, однако не стойкий. Может проявлять безудержность эмоций. При возникновении конфликтов со сверстниками возможны аффективные разрядки в виде вспышек гнева, громкого плача. Затруднено выполнение правил поведения. У некоторых детей наблюдается
Эмоционально-личностные проявления	работоспособность. Внешне эмоциональные проявления отчетливо выражены и разнообразны, проявляются спонтанно. Эмоционально уравновешен. Навык самоконтроля сформирован	устойчивое негативное отношение к процессу общения со сверстниками. При проявлении негативных реакций они более сдержанны, не склонны проявлять интерес к совместным играм, ведут себя пассивно, безразлично. Некритичны. Работоспособность носит мерцательный

		характер. Часто отказываются посещать детский сад. Навык самоконтроля в стадии формирования
Навыки	Умеет делать практически все самостоятельно — одеваться, умываться, правильно пользоваться столовыми приборами. Поддерживает чистоту и порядок в группе	Навыки самостоятельности активно формируются, однако отмечается замедленный темп выполнения действий по самообслуживанию. Медленно одевается, умывается, ест. В некоторых случаях, наоборот, старается все сделать быстро, но результат таких действий неудовлетворительный. Не проявляет инициативы к самообслуживанию

Таким образом, у детей с ЗПР в дошкольном возрасте наблюдаются следующие отклонения [3, с. 18].

1. *Недоразвитие игровой деятельности.* Дошкольники с ЗПР не принимают предложенную им игровую роль, затрудняются в соблюдении правил игры, что имеет очень важное значение в подготовке к учебной деятельности. Дети чаще предпочитают подвижные игры, свойственные более младшему возрасту. В процессе сюжетно-ролевой игры возможны соскальзывания на стереотипные действия с игровым материалом, трудности выполнения определенных ролей.

2. *Недостаточная познавательная активность,* нередко в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью ребенка. Эти явления могут серьезно тормозить эффективность развития и обучения ребенка. Быстро наступающее утомление приводит к снижению работоспособности, которое негативно отражается на усвоении учебного материала.

3. *Недоразвитие обобщенности, предметности и целостности восприятия* негативно отражается на формировании зрительно-пространственных функций. Это наглядно проявляется в таких продуктивных видах деятельности, как рисование и конструирование.

4. *Недоразвитие эмоционально-волевой сферы* отрицательно влияет на поведение дошкольников с ЗПР. Они не держат дистанцию со взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, трудно подчиняются правилам поведения в группе, редко завязывают длительные и глубокие отношения со сверстниками.

Дети с задержкой психического развития гораздо позже начинают обращать внимание на окраску предметов и соотносить цвета, с трудом запоминают их названия, плохо дифференцируют. У них обнаруживается тенденция к замене названий промежуточных цветов спектра основными: вместо оранжевого — красный, желтый, вместо фиолетового — голубой, синий и т. п., причем перенос этот не является стойким.

Малонасыщенные цвета эти дети называют белыми: недостаточное восприятие слабонасыщенных цветов влияет и на их название. Если нормально развивающиеся дети в шестилетнем возрасте свободно используют слова-определения «зеленоватый», «светло-желтый», «темно-коричневый» и т. п., то дети с задержкой в развитии такими определениями не владеют.

Кроме того, уже в древности люди подметили, что определенные цвета оказывают влияние на психическое и физическое состояние человека. В разные периоды жизни у человека появляется то ли иное предпочтение в цвете одежды. Это объясняется тем, что люди на подсознательном уровне стремятся к тонам, которые соответствуют их настроению, помогают зарядиться энергией. То есть, это воздействие разнообразно окрашенным цветом на человека. Наши нервные клетки от рождения имеют «здоровую» вибрацию с определенной длиной волны. При различных патологических состояниях вибрация клетки меняется. По своей природе нервные клетки способны усваивать и накапливать недостающие цвета и отталкивать цвета избыточные. Таков механизм лечебного воздействия цвета.

Все вышесказанное говорит о том, что с детьми с задержкой в развитии необходимо проводить специальную работу по развитию и коррекции как

эмоционального мира, так и цветовосприятию, цветоразличению, цветоощущению.

Система занятий по цветоощущению направлена прежде всего на развитие и коррекцию эмоционального мира ребенка с задержкой в развитии.

Занятия проводятся с детьми старшего дошкольного возраста. Количество детей в подгруппе – 4 – 5 человек. Продолжительность занятия – 30 минут.

Цель – оптимальная адаптация внутреннего и внешнего мира ребенка.

Задачи:

- ✓ устранение или ослабление неблагоприятных воздействий на ребенка;
- ✓ осознание себя как личности, принятие себя и понимание собственной ценности как человека;
- ✓ осознание своих взаимосвязей с миром и своего места в окружающей действительности;
- ✓ творческая самореализация.

Поставленные задачи приводят к развитию навыков саморегуляции, расширению возможности управлять своим внутренним миром и эмоциями [2, с. 33].

План-схема занятий

1. Вводная часть.

Цели: настроить группу на совместную работу; установить эмоциональный контакт между всеми участниками.

Основные процедуры: приветствия; психогимнастические упражнения.

2. Рабочая часть.

Этюды, упражнения, игры, направленные на развитие и коррекцию эмоционально-личностной и познавательной сфер ребенка.

Основные процедуры: игры на развитие навыков общения; игры на развитие восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи; пальчиковые игры; упражнения на дыхание.

3. Завершающая часть.

Цель: создание чувства принадлежности к группе и закрепление положительных эмоций от работы на занятии.

Основные процедуры: релаксация; рисование, аппликация, кляксография.

Основные процедуры и приемы, применяемые на занятиях

- ✓ Осознавать, ощущать — значит чувствовать, что с тобой происходит в данный момент: что ощущает твое тело, какие эмоции ты испытываешь, о чем думаешь. Поэтому на занятиях предлагается «чувствовать» цвет, ощущать, какое настроение он создает, какие ассоциации пробуждает...
- ✓ Музыкальное сопровождение
- ✓ Приобщение детей к окружающему миру
- ✓ Дыхательная гимнастика

Включение в систему программы развития ребенка позволяет помочь ему:

- овладеть различными видами дыхания;
 - научиться контролировать процесс вдоха и выдоха;
 - использовать дыхание в целях саморегуляции организма;
 - овладеть техникой вокального и речевого дыхания;
 - развить свои дыхательные возможности.
- ✓ Релаксация, или направленное формирование образов
 - ✓ Рисование
 - ✓ Работа над рисунками
 - ✓ Просмотр и обсуждение результатов работы

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, цвета вызывают у разных людей различные реакции. Например, красный является цветом драматическим, он стимулирует двигательные реакции и эмоциональную экспрессию. Более темный оттенок красного цвета ассоциируется с глубокими

переживаниями и чувством гнева. Синий цвет оказывает успокаивающий эффект и ассоциируется с эмоциональной отстраненностью.

Предложенная система занятий по цветоощущению направлена прежде всего на развитие и коррекцию эмоционального мира ребенка. Игры и задания подбирались с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка и усложнялись постепенно. Упражнения на мышечную релаксацию снижают уровень возбуждения, снимают напряжение. Дыхательная гимнастика успокаивающе действует на нервную систему. Мимическая гимнастика направлена на снятие общего напряжения, она играет большую роль в формировании выразительной речи детей. Двигательные упражнения, включающее попеременное или одновременное выполнение движений разными руками под любую текстовку, способствует межполушарному взаимодействию. Чтение детских стихотворений, потешек с чередованием движений, темпа и громкости речи способствует развитию произвольности. Особенно важно, что ребенок активно участвует в этом процессе и это доставляет ему удовольствие. От занятия к занятию происходит постепенное развитие эмоционального мира ребенка. Окружающий мир окрашивается цветами радуги: ребенок учится определять настроения, владеть своими чувствами и эмоциями.

Знакомство и погружение в цвет помогают детям полнее и тоньше воспринимать предметы и явления окружающего мира, развивают наблюдательность, мышление, обогащают речь, помогают детям понять свой внутренний мир, развивают способности ребенка чутко воспринимать свою сущность и мир.

Список использованных источников

1. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение детей с задержкой психического развития в условиях образовательной интеграции / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2012. – № 1. – С. 23-31.

2. Бабкина, Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: монография/ Н.В. Бабкина. – М.: Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2016. – 143 с.
3. Бабкина, Н.В. Выбор индивидуального образовательного маршрута для ребенка с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 2. – С. 16-22.
4. Борякова, Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика: монография / Н.Ю. Борякова. – М. : РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2016. – 170 с.
5. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М.О. Винник. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007.
6. Волковская, Т.Н. Генезис проблемы изучения задержки психического развития у детей / Т.Н. Волковская // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 2.
7. Сидорова И.В. Развитие и коррекция с использованием цвета эмоционального мира детей старшего дошкольного возраста: методическое пособие. СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013. – 80 с.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

А. А. Белоусова

Магистр, учитель-дефектолог, МДОУ «Детский сад № 66»

г. Энгельс, Россия

nastyabelousova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются игровые технологии, как основное средство, применяемое на занятии для детей с ОВЗ, с помощью которого можно компенсировать трудности, вызванные особенностями развития таких детей.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, гиперопека, игровые технологии, мотивация, тактильные ощущения, пространственно-развивающая среда, социальные контакты, преодоление конфликтов.

GAME TECHNOLOGIES IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES

A. A. Belousova

Master, teacher-defectologist, MDOU "Kindergarten No. 66" Engels

nastyabelousova@mail.ru

Annotation. The article discusses gaming technologies as the main means used in the classroom for children with disabilities, with which it is possible to compensate for the difficulties caused by the peculiarities of the development of such children.

Keywords: children with disabilities, hyperprotection, game technologies, motivation, tactile sensations, spatial-developmental environment, social contacts, conflict overcoming.

Дошкольное детство важный этап в становлении личности человека. Уже давно доказано, что знания, усвоенные на данном возрастном этапе, служат основой для благоприятного течения последующих возрастных периодов. Игра является основным видом деятельности дошкольника.

В.А. Сухомлинский писал, что «без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра - это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений и понятий» [4].

Именно в игре ребенок моделирует действительность и расширяет свой кругозор, приобретает коммуникативные навыки и основы навыков учебных. Поэтому игровые технологии являются эффективным педагогическим приемом, который обеспечивает хорошее усвоение информации и освоение общечеловеческих ценностей [1].

Дети с проблемами здоровья остаются детьми и игра, как и у здоровых сверстников, необходима для их всестороннего развития. Но игра таких детей имеет свои особенности, которые накладывает их физическое состояние. Они быстрее устают, что приводит к рассеиванию внимания, их социальные связи и контакты ограничены, они меньше время проводят в кругу своих сверстников. Поэтому для детей с ОВЗ необходимым условием полноценной игры является участие в ней педагога, который показывает игровые приемы, организуя игровую деятельность.

Дидактические игры для детей с ОВЗ могут стать полноценным окном в большой мир.

Если у детей с ОВЗ сохранен интеллект, то к концу дошкольного детства они способны усвоить такой же объем знаний как дети без проблем в развитии, и достичь этого можно с помощью игровых технологий.

Учитывая особенности детей с ОВЗ, названные выше, игровые технологии, применяемые в работе с ними, можно разделить на несколько групп.

Прежде всего, это группа игр, направленных на развитие их познавательного интереса и расширение кругозора. В этой группе игровых технологий ведущее место принадлежит именно дидактическим играм. Ведь любое знание, как мы отмечали, усваивается в игре. Особое внимание следует обратить на группу игр с помощником, где дети помогают сказочному герою добиться цели, которая совпадает с учебной задачей: помочь Буратино запомнить гласные буквы и их отличие от согласных, помочь волчонку отыскать свой дом (дети узнают где и как живут звери), помочь Фиксику распределить детали по исходному материалу (железо, бумага, дерево) и т.д. Игры с помощником может быть использованы для любых занятий, даже при изготовлении поделок усилить мотивацию поможет игровая задача, например, сделать ромашковый луг для пчелки. В таких играх в качестве помощника можно использовать игрушку-героя или вносить элементы театрализации, когда героя изображает или сотрудник детского сада или выбранный ребенок и т.д.

В чем суть использования помощника? Общеизвестно, что дети с ОВЗ часто находятся в состоянии гиперопеки и забота о других позволяет им почувствовать себя более самостоятельными и свободными, ведь они не только принимают помощь, но и оказывают её сами.

Следующая группа игр - это игры, направленные на социализацию ребенка с ОВЗ. Эта группа игр активно применяется для всех детей без исключения, но для детей с проблемами здоровья и дефицитом общественно-социальных контактов, который этим вызван, они особенно важны. К ним можно отнести игры в магазин, аптеку, библиотеку и т.д. Для организации таких игр очень важна пространственно-развивающая среда, создаваемая в детском учреждении. Можно организовать мини-музей и провести по нему экскурсию, также можно организовать театральную сцену или воспроизвести подобие кинозала и т.д. Для этих игр характерно и то, что если вначале игровую задачу ставит педагог, то впоследствии дети играют уже сами, а

свободная игра крайне важная для умственного и психологического развития [3].

Ребенок с проблемами по здоровью часто лишен полноценного общения со сверстниками и задача педагога дать ему возможность приобрести такие навыки. Поэтому расскажем об этих игровых технологиях подробнее.

Современная методика предлагает большое количество психологических игр и упражнений, направленных на улучшение взаимоотношений с окружающими. Приведем в пример некоторых из них. Несомненным плюсом таких игр является то, что их проведение не требует дополнительного реквизита, а правила очень легко запомнить или видоизменить, чтобы игра не надоела детям.

Сформировать доверительные отношения в группе поможет игра «Волшебник». Суть её в том, что все дети встают в круг, положив руки друг другу на плечи. Выбранный ведущий, с завязанными глазами, должен определить прикасаясь к товарищу кто это. Педагог объясняет "волшебнику" - ведущему, что прикосновения должны быть очень аккуратными и ласковыми и не причинять неудобства тому, к кому прикасаются. Все остальные дети в это время молчат, затрудняя "волшебнику" узнавание. Тактильные ощущения, которые присутствуют в этой игре, также крайне важны для детей с ОВЗ, так как они создают доверительные отношения внутри группы между детьми и способствуют сплочению коллектива.

По принципу игры "Волшебник" составлена и другая психологическая игра «Добрый волшебный зверь». Она также направлена на создание психологически комфортной обстановки в группе, учит детей прислушиваться друг к другу, быть единым коллективным целым. Прикосновение также играет здесь немаловажную роль: дети берутся за руки (или кладут руки на плечи) и педагог предлагает представить им, что они все это "единый волшебный зверь". Дети выполняют вместе определенные задания: кружатся в хороводе, все вместе приходят к определенной цели, по команде педагога одновременно поднимают руки, двигаются в такт. Все это способствует формированию у

детей умения совместно выполнять работу на основе двигательной активности.

Главная цель игры «Маленький круг - большой круг» развить у детей умение сотрудничать. Ведущий вместе с детьми образуют большой круг, держась за руки. По команде педагога надо сделать самый большой круг, не разрывая рук, а потом - самый маленький. Можно попробовать также следующие варианты: самый длинный, самый высокий (прыгаем), самый низкий (присаживаемся), самый улыбочивый (улыбаемся), самый веселый (смеемся). Главное научиться делать все это вместе и сохранять круг целым.

Взаимопониманию учит игра «Вставай, я смотрю на тебя!». Игру обычно начинает педагог. Он объясняет, что тот, на кого посмотрит ведущий, должен встать и улыбнуться. Ведущими становятся по очереди. Эта игра направлена на то, чтобы научиться понимать и чувствовать жесты и артикуляцию других.

Не секрет, что конфликты в детской среде не редкость, и следующая игра призвана научить детей быть доброжелательными друг к другу, и уметь правильно выходить из конфликтной ситуации и сохранять, при этом, самоконтроль. Основу игры «Злая лапка» составляет заданная ситуация, которую озвучивает педагог: «Давно-давно в городе жила маленькая, но очень вредная и злая лапка. Она толкала ребят, отнимала игрушки и щипалась. Но добрым ребятам удалось ее перевоспитать. Давайте попробуем и мы!». Дети по очереди садятся на стульчик в центр круга и показывают «Злую лапку» - сильно сжимают руку, перебирают пальцами. Далее всем ребятам предлагается обсудить, в каких ситуациях лапка могла быть злой, и не были ли их собственные ручки когда-нибудь быть такими. В конце обсуждения дети приходят к выводу, что «Злую лапку» нужно обязательно перевоспитывать, потому что с такой никто не будет дружить. По команде ведущего все дети сразу изображают Злые лапки, напрягая мышцы, скрючивая пальчики и шевеля ими. А после слов воспитателя «Лапка стала доброй!», дети

расслабляют руку. Игру можно проводить после всех конфликтных ситуаций в группе [2].

Игра «Обиженный зайчик» направлена на то, чтобы развить в детях умение сочувствовать и любить окружающих. Ход игры следующий: ведущий (один из детей) садится в центр круга. Он - обиженный маленький зайчик, который не успел сорвать вкусную морковку / не самый быстрый в лесу / встретил злого волка. Причину можно не уточнять, если дети сами не предложат варианты. Все ребята по очереди подходят к грустному зайке и пытаются его утешить и пожалеть.

То, что в сочувствии нуждается не только отдельный человек, но и природа, которую нужно беречь и охранять, закрепляется в игре «Природа грустит» Главная цель этой игры развивать умение сочувствовать и помогать, не наносить вред даже нечаянно. Педагог обращается к детям:

-Вы ведь плачете, когда вас обижают?

Дети подтверждают.

- Как вы думаете, может ли и природа плакать, если кто-то ее обидит?

Дети подтверждают и приводят примеры, как можно обидеть природу (сломать ветку, бросить в воду мусор, не убрать за собой в лесу, ударить какое либо животное и т.д.).

Далее педагог предлагает детям обсудить, как можно пожалеть природу и помочь ей, что нужно сделать, чтобы её не обижать. Эта игра учит детей анализировать поступки свои и окружающих, развивает мышление.

Как мы видим, мир игровых технологий широк и разнообразен и педагог свободен в выборе, что именно и как применять в своей работе. Главное – достижение поставленной цели, всестороннее развитие ребенка с ОВЗ. Эта задача решается в специализированных реабилитационных центрах для детей с ограниченными возможностями здоровья и детских садах компенсирующего вида. Но дети с ограничениями по здоровью могут посещать и обычный детский сад, и здесь педагог должен сделать так, чтобы такие дети нашли свое место в коллективе и не испытывали психологического дискомфорта.

Список использованных источников:

1. Багаян А.А. Использование игровых технологий в работе с детьми ОВЗ/ А. А. Багаян, Е. А. Татаринцева. – Текст: непосредственный// Молодой ученый .- 2020. № 4 (294). – С. 274-275.
2. Касаткина Е.И. Игровые технологии в образовательном процессе ДОУ. //Управление ДОУ. — 2012. — №5.
3. Крежевских О.В. Организация предметно-развивающей среды ДОУ: учебное пособие для среднего профессионального образования / О.В. Крежевских. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2021.– 165 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. - М.: Педагогика, 1983. - 318с.

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ
ЗАВИСИМОСТИ ЛИЧНОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ:
ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД**

Т. В. Белых

*доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной
психологии образования и развития СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
г. Саратов, Россия*

tvbelih@mail.ru

Аннотация. В статье представлены данные эмпирического исследования, направленного на выявление индивидуально-психологических особенностей личности с выраженной зависимостью от использования социальных сетей. Для организации и проведения исследования использован интегративный подход, позволивший выявить взаимосвязь индивидуальных, личностных и социально-психологических характеристик личности в структуре целостной индивидуальности у студентов вуза.

Ключевые слова: интегральная индивидуальность, зависимость от использования социальных сетей, психодинамические характеристики, личностные свойства, зависимость от использования интернета

**INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL INDICATORS OF INDIVIDUAL
DEPENDENCE ON SOCIAL NETWORKS: INTEGRATIVE APPROACH**

T. V. Belykh

*Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Social
Psychology of Education and Development, SSU N.G. Chernyshevsky,
Saratov, Russia*

tvbelih@mail.ru

Annotation. The article presents data from an empirical study aimed at identifying the individual psychological characteristics of a person with a

pronounced dependence on the use of social networks. An integrative approach was used to organize and conduct the study, which made it possible to identify the relationship between individual, personal and socio-psychological characteristics of a person in the structure of a holistic individuality among university students.

Keywords: integral individuality, dependence on the use of social networks, psychodynamic characteristics, personal properties, dependence on the use of the Internet

Проблема изучения индивидуальных особенностей личности склонной к проявлению зависимости от использования социальных сетей является актуальной и продолжает интересовать не только психологов, но и специалистов смежных профессий – философов, социологов, педагогов.

Философы отмечают, что «изменения, вызванные распространением сетевого способа коммуникации, повлияли не только на общество в целом, но и на каждого человека в частности, спровоцировав ряд антропологических изменений» [1, с.3]. Так Пудикова А.А. в своем диссертационном исследовании, посвященном изучению проблеме трансформации индивидуальности в коммуникативном пространстве сетевого общества указывает на тот факт, что «сущностные характеристики новой индивидуальности имеют как позитивные, так и негативные коннотации, к позитивным относятся возможность самостоятельного выбора смысла и цели жизни, расширенные пути идентификации, негативными элементами являются допустимость девиантного поведения, отсутствие четких социальных норм, формирование внесоциального человека, амбивалентными характеристиками оказываются наличие эгоистической составляющей в структуре индивидуальности, развитие неонарциссизма» [2, с.8].

На сегодняшний день, в отечественной и зарубежной психологии накоплены данные о негативном влиянии на психику человека чрезмерного «погружения» личности в сетевую коммуникацию. В настоящее время большое количество работ в психологии посвящено изучению интернет-

аддикции. Как указывает в своей работе Колмогорцева А.А. феномен интернет-зависимости достаточно подробно изучен. Выделены критерии интернет-зависимости (К. Young, M. Griffiths, А.Е. Войскунский, А.Ю. Егоров, В.Л. Малыгин), разработана ее классификация (К. Young, M. Griffiths, А.Е. Войскунский, А.Ю. Егоров, В.Л. Малыгин). Определены факторы возникновения интернет-зависимости: нейробиологические (Y.-W. Yao, А.И. Рабаданова, А.В. Урсу, В.А. Москвин), клинические (В.Л. Малыгин, А.Ю. Егоров, Л.О. Пережогин), генетические (А.О. Кибитов, А.В. Трусова, С. Montag), социальные (М.А. Бендюков, И.П. Березовская, В.Л. Малыгин, О.И. Маховская, Г.У. Солдатова, Н.А. Цой, К. Young), психологические (А.А. Антоненко, К.Г. Дмитриев, И.В. Колотилова, В.Л. Малыгин, Л.Н. Молчанова, Т.В. Пантелеева, Q. Chen, M. Griffiths, M. Potenza) [3].

Проблеме изучения влияния социальных сетей на психологическую организацию личности посвящены не многочисленные исследования, проведенные В.П. Шейновым, А.С. Девыцыным, 2021, Е.И. Богомоловой, 2015, А.В. Серым, А.С. Паршинцевой, 2016, О.Ю. Гроголевой, А.А. Дроновой, 2016, Ю.Д. Бабаевой, А.Е. Войскунским, О.В. Смысловой, 2019 и др.

В нашем исследовании была поставлена цель - изучение в сравнительном аспекте индивидуально-психологических особенностей студентов, имеющих и не имеющих зависимость от использования социальных сетей. База исследования – СГУ им. Н.Г. Чернышевского, факультет психологии. В исследовании приняли участие 154 студента 1-3 курсов.

В исследовании были использованы следующие методы: опросник формально-динамических свойств индивидуальности В.М.Русалова; Фрайбургский личностный опросник (модифицированная форма «В»); методика диагностики стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге; методика диагностики уровня невротизации Л. И. Вассермана; опросник Е.А. Щепиловой «Восприятие Интернета», методика «Опросник зависимости от социальных сетей» В.П. Шейнов, А.С. Девыцын [4]. В качестве статистического метода использовался факторный анализ.

В таблице 1 представлены данные, отражающие характер взаимосвязи разноуровневых индивидуально-психологических характеристик в структуре индивидуальности у студентов с выраженной зависимостью от использования социальных сетей.

Таблица 1 - Взаимосвязь показателей в структуре интегральной индивидуальности у студентов с выраженной зависимостью от использования социальных сетей

Индивидуально-психологические показатели	Фактор
Личностный уровень в структуре индивидуальности	
Невротичность	0,70
Депрессивность	0,75
Не целенаправленность использования интернета	0,52
Социально-психологический уровень в структуре индивидуальности	
Общительность	-0,73
Застенчивость	0,72
Открытость	0,55
Психодинамический уровень в структуре индивидуальности	
Эмоциональная лабильность	0,80
Эргичность моторная	-0,70
Эргичность коммуникативная	-0,60
Скорость интеллектуальная	-0,60
Эмоциональность интеллектуальная	0,63

Как видно из таблицы, при факторизации данных был выделен один значимый фактор, в который вошли показатели всех изучаемых уровней в структуре индивидуальности: психодинамического, личностного и социально-психологического. Наибольшие факторные веса характерны для таких разноуровневых свойств как – эмоциональная лабильность и депрессивность. То есть студенты, проявляющие зависимость от использования социальных

сетей на психодинамическом уровне в первую очередь, характеризуются высокой подвижностью эмоциональных реакций, при этом низкой двигательной и коммуникативной выносливостью, низкой скоростью интеллектуальных действий, но при этом склонностью к эмоциональному реагированию на неудачи в интеллектуальной деятельности. Помимо этого, наряду с депрессивностью, они могут быть склонны к проявлению невротичности, для них характерна низкая потребность в контактном общении и нецеленаправленное использование интернета. Наименьший факторный вес выявлен для показателя – открытость, что может существенно дополнять психологический портрет индивидуальности, отчасти объясняя желание зависимых от использования социальных сетей студентов, активно включаться в сетевое взаимодействие, создавая новое «виртуальное «Я».

В таблице 2 представлены данные, отражающие характер взаимосвязи разноуровневых индивидуально-психологических характеристик в структуре индивидуальности у студентов с отсутствием зависимости от использования социальных сетей.

Таблица 2 - Взаимосвязь показателей в структуре интегральной индивидуальности у студентов с отсутствием зависимости от использования социальных сетей

Индивидуально-психологические показатели	Фактор 1	Фактор 2
Социально-психологический уровень в структуре индивидуальности		
Общительность	0,74	
Психодинамический уровень в структуре индивидуальности		
Интроверсия		0,93
Эргичность моторная	0,72	
Эргичность коммуникативная	0,62	
Скорость интеллектуальная	0,60	

Скорость коммуникативная	0,46
--------------------------	------

Как видно из таблицы, при факторизации были обнаружены два значимых фактора, оба сформированы показателями двух уровней в структуре индивидуальности – психодинамического и социально-психологического. На уровне свойств темперамента у студентов с отсутствием зависимости от использования социальных сетей в отличие от студентов предыдущей группы обнаруживается высокая двигательная и коммуникативная выносливость, им свойственны высокие показатели скорости интеллектуальной обработки информации, что обеспечивает склонность к контактному взаимодействию – общительности. При этом во второй фактор вошли показатели – коммуникативная скорость и интроверсия. Что может свидетельствовать о ресурсности личности на уровне биологически-детерминированных свойств, проявляющейся с одной стороны в способности к акцентированию личности на своих внутренних переживаниях, а с другой на способности к активному речевому взаимодействию в условиях межличностной коммуникации. У студентов данной группы в факторы не вошли показатели, свидетельствующие о наличии зависимости от интернет-коммуникации.

Таким образом, подводя итог, можно констатировать наличие существенных различий в характере взаимосвязи разноуровневых индивидуально-психологических показателей в структуре индивидуальности у студентов, имеющих и не имеющих зависимость от использования социальных сетей. Зависимость от использования социальных сетей у студентов связана с низкой психодинамической ресурсностью в коммуникативной сфере, высокой эмоциональностью и ее лабильностью, что может быть причиной, повышенной невротичности, депрессивности и нежелания поддерживать контактное взаимодействие. Напротив, независимость от использования социальных сетей сопровождается биологически-детерминированной выносливостью моторной и коммуникативной сферы личности, интровертированностью, способностью к быстрой интеллектуальной переработки информации и склонностью к

быстрому усвоению коммуникативных навыков. Что способствует проявлению этими студентами общительности и способности к восприятию и анализу собственного внутреннего мира.

Учет педагогами и психологами указанных психологических особенностей у студентов может существенно повысить не только качество освоения профессиональных навыков, предусматривающих использование социальных сетей при организации и проведении обучения, но и способствовать профилактики зависимости личности от чрезмерного погружения в сетевую коммуникацию в повседневной жизни у молодого поколения.

Список использованных источников:

1. Гронский И.А. Социально-философские основания активности интернет-аудитории в сетевой коммуникации //Автореф. канд. диссерт. Нижний Новгород, 2011, 27с.
2. Пудикова А.А. Проблема трансформации индивидуальности в коммуникативном пространстве сетевого общества//Автореф. канд. диссерт. Томск, 2009. 25с.
3. Колмогорцева А.А. Психологические особенности личности как предикторы интернет-зависимости//Автореф. канд. диссерт. Челябинск. 2021, 27с.
4. Шейнов В.П., Девицын А.С. Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей // Системная психология и социология. 2021. № 2 (38).

ОЦЕНКА СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ДВИГАТЕЛЬНО - КООРДИНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е. В. Данилина

*учитель-логопед МБОУ Одинцовской СОШ № 5 дошкольного отделения –
детского сада № 4, аспирант кафедры логопедии ИСОиП МГПУ
г. Москва, Россия*

danilina.cat2015@yandex.ru

Аннотация. Анализ литературных данных и практический опыт специалистов в области логопедии, дефектологии, психологии, нейропсихологии и физической культуры дает основание утверждать, что несмотря на интерес к проблеме комплексного исследования дошкольников, на наличие научных исследований и методических разработок в данном направлении, не была сформирована подробная диагностическая методика, направленная на определение двигательных уровней, на критерии их сформированности у детей с двигательными-координационными нарушениями. Необходимость решения обозначенной проблемы определяет актуальность темы настоящего исследования.

Ключевые слова: дошкольники, двигательные-координационные навыки, моторная сфера, дети с ограниченными возможностями здоровья, оценка двигательных уровней.

ASSESSMENT OF THE DEGREE OF FORMATION OF MOTOR COORDINATION SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES

E. V. Danilina

*teacher-speech therapist MBOU Odintsovo secondary school No. 5 preschool
department – kindergarten No. 4, postgraduate student of the Department of
Speech Therapy ISOiP MSPU, Moscow, Russia*

danilina.cat2015@yandex.ru

Abstract. The analysis of the literature data and the practical experience of specialists in the field of speech therapy, defectology, psychology, neuropsychology and physical culture gives grounds to assert that despite the interest in the problem of comprehensive research of preschoolers, the availability of scientific research and methodological developments in this direction, a detailed diagnostic methodology aimed at determining motor levels, the criteria for their formation in children with motor coordination disorders. The need to solve this problem determines the relevance of the topic of this study.

Keywords: preschoolers, motor-coordination skills, motor sphere, children with disabilities, assessment of motor levels.

Одной из ведущих тенденций в жизни современного общества является рост доли лиц с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в максимально развернутой, и в тоже время, индивидуальной системе диагностирования, обучения, коррекции и реабилитации. Именно в интеграции создания этих специальных условий в современном институте дошкольного детства активно развиваются многоаспектные системы психолого-медико-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с различными формами дизонтогенеза.

Однако, несмотря на важность существующей системы помощи в образовательных учреждениях, чаще всего она носит «избирательный» характер и направлена на детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте речевых, интеллектуальных и поведенческих нарушений. Многолетний опыт специалистов в области физического развития и воспитания, таких как Н.А. Бернштейн, В.И. Бехтерев, Н.И. Жинкин, И.П. Павлов, В.М. Мозговой, Г.А. Бутко, С.Ю. Максимова, Н.Л. Умнякова, Н.А. Дубровина, доказывает, что пока не существует глубокого теоретического обоснования и поэтапной разработки методики оценки двигательных уровней детей старшего дошкольного возраста с моторными нарушениями, с

диспраксией, а именно, с двигательными-координационными нарушениями. Необходимость создания и подбора тестов для определения сформированности двигательных-координационных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья стало одной из важных задач исследования в области коррекционной педагогики.

Статистические данные в области медицины и педагогики говорят о том, что рост детей дошкольного возраста с отклонениями в моторной сфере растет с каждым годом. Педагогическая практика сталкивается с необходимостью создания системы оценки двигательных уровней и тестов для определения их сформированности у детей, имеющих двигательные-координационные нарушения. Важность изучения структуры дефицитарного двигательного-координационного развития детей, определение их индивидуальных потребностей в развитии моторной сферы, а также типология проявления отклонений в двигательном развитии детей старшего дошкольного возраста со статусом «дети с ограниченными возможностями здоровья» является актуальной задачей декомпенсации не только двигательных навыков, но и формирования моторной сферы в целом. Фундаментальную основу двигательной сферы старшего дошкольника составляют основные виды движений, к которым относят ходьба, бег, прыжки, метание и лазание. Психофизическое и когнитивное развитие детей эксплицитно зависит от совершенства владения двигательной деятельностью.

Вместе с тем, наблюдение за детьми на занятиях по физическому воспитанию, мониторинговое обследование ведущих локомоций помогло констатировать наличие нарушений двигательных-координационных навыков у детей старшего дошкольного возраста, имеющих заключения психолого-медико-педагогической комиссии – ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Оценка сформированности двигательных-координационных навыков осуществлялась в специально подобранных видах упражнений, сочетающих в себе основные виды движений и задания, направленные на степень развития

физических качеств каждого ребенка, а именно, на изучение понимания передвижения в пространстве, вестибулярную зрелость, проприоцептивное развитие, тактильную чувствительность, которые реализуются посредством сложных многофункциональных моторных задач.

Основные дисфункции двигательных нарушений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья проявляются в:

- незрелости движений,
- снижении мышечных усилий,
- нефункциональности со стороны опорно-двигательного аппарата,
- нарушениях в системе дыхания, кровообращения, темпа развития, объема движений,
- планировании моторных действий,
- трудностях праксиса.

Все это осложняет функциональное развитие в процессе онтогенеза и вызывает двигательные-координационные нарушения.

Глубинность патологических проявлений в двигательной сфере заключена во внутренний аспект сущности человека и его взаимодействия с окружающими проявлениями, а конкретно, с моторными реакциями, психомоторными действиями, двигательным поведением, образующими целостность моторного облика [5, с. 96].

В литературе, посвящённой вопросам сенсорной интеграции, приводится пять аспектов движений: 1) стабильный контроль за движением, (например, когда мы поднимаем булавку); 2) постуральные реакции, связанные с координационно-вестибулярными проявлениями; 3) устойчивые образы (паттерны) движения, запрограммированные в центральной нервной системе (например, ползание на четвереньках или ходьба); 4) специфические двигательные навыки – завязывание узла или написание букв; 5) двигательное планирование [1, с.117].

Известный физиолог и педагог Н.А. Бернштейн, раскрывая сущность основных законов в построении двигательных актов психофизиологического

аспекта считал, что движения человека сконцентрированы в центре постоянно меняющихся процессов, протекающих во времени и заключенных в поэтапный блок событий, определяющий поведение, которое характеризуется интровертными и социальными потребностями и факторами. Любое движение определяется как сложная многоуровневая система, раскрывающая многофазность построения двигательного акта. [2, с. 165].

Согласно данной концепции, каждый уровень характеризуется собственным набором регулируемых движений.

Уровень А – руброспинальный уровень, регулирует мышечный тонус. Этот уровень контролируется ребенком самостоятельно, это непровольная дрожь, стук зубами от холода, удержание позы в полетной фазе прыжка и т. п. При различных патологиях уровня «А» мы будем наблюдать нарушения тонуса мышц, называемых дистониями, а также треморами покоя и движения.

Уровень В – таламо-паллидарный уровень. Выделенный уровень обеспечивает внутреннюю координационную подготовку ходьбы, бега, увязывает элементы движения в единое целое (мимика, пантомимика), участвует в проприоцептивной чувствительности (закладывается ощущение «схемы тела» - основа кинестетического праксиса) [2, с. 165]. На этом уровне находится зрительно-моторная координация и управление ритмом (с ритмом связаны – лепет, ползание, и ходьба). На этом уровне распознаются сигналы от мышечно-суставных рецепторов, которые сообщают о взаимном положении частей тела, о скорости перемещения суставов, о силе и давлении на мышцы, на глубинные ткани [6, с. 7].

Кортикальные уровни представлены уровнями: «С», «D», «Е».

Уровень «С» (пирамидно-стриальный). Этот уровень связан со зрительным анализатором, вписывает движение в пространство с помощью зрения, отвечает за тщательную оценку расстояния, размеров и форм предметов, обуславливает меткость и скорость движений. Проявление уровня в мелкой моторике выглядит так: разнообразные прикосновения рукой, указывающие жесты, схватывание, возможность ловить движущийся предмет,

и переключивание его, возможность наматывания нити в катушку. Патология на этом уровне будет проявляться нарушениями пространственной координации (дистаксией или атаксией).

Уровень «D» - теменно-премоторный или уровень предметных действий. Обеспечивает организацию действий с предметами, уровень двигательной памяти. Обеспечивает любое смысловое действие ребенка: ловкость рук, движения губ и языка. Это уровень организации движений, который учитывает логику использования определенного предмета [2, с. 193]. Примеры присутствия уровня: все бытовые действия, работа гравера, врача - хирурга, возможность управлять автомобилем и т. п.

Уровень «E» – уровень интеллектуальных двигательных актов. Данный уровень формируется на основе импульса двигательных актов, в дальнейшем осуществляя его смысловую коррекцию. Ребенок мысленно воспроизводит ту модель действий, которую запрограммировал в начале моторного акта. В речи этот уровень ответственен за планирование своей речи и возможность понимать чужую. Это – двигательный контроль движений, производимый в речи, это письмо, символические движения, кодированная речь (жесты глухонемых, азбука Морзе), возможность понимания чужого высказывания.

Важно отметить, что участие в выполнении движений на более высоких уровнях подразумевает все основные активности уровней более низких [3, с. 55].

Изучение состояния моторной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья привело к определению теоретических и методологических основ системы диагностики. В данном эксперименте были использованы методы исследования:

- *теоретические методы:* анализ, систематизация и обобщение литературных данных по теме исследования;
- *биографические методы:* изучение и анализ психолого-медико-педагогической документации;

- *эмпирические методы*: наблюдение за детьми во всех организационных моментах, включая прогулку и самостоятельную двигательную деятельность; работа с родителями в виде анкетирования, бесед; констатирующий эксперимент;
- *методы обработки данных*: количественный и качественный анализ.

Практическая значимость исследования заключалась в разработке и апробации на значительной выборке детей 5-го, 6-го и 7-го года жизни (в количестве 98 человек) с ограниченными возможностями здоровья диагностической методики, направленной на описание двигательных уровней и тестов для определения их сформированности.

Результаты констатирующего эксперимента. В результате констатирующего экспериментального исследования были разработаны и апробированы 4 тестовых блока на сформированность двигательных координативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ. Двигательные исследования были разделены и сформированы на основе концепции физиологии активности Н.А. Бернштейна, в которые входили тесты на статистическую координацию, на выработку динамической координации движений, на пространственную ориентировку и на двигательную память. Каждый уровень содержит по 3 теста для определения сформированности двигательных навыков. Каждое упражнение оценивалось по шестибальной системе, где 6 баллов дается за высокую реализацию теста, а 0 баллов, если ребенок отказывается от его выполнения. Оценка результатов формировалась по трехступенчатой системе:

- «зона риска»,
- «зона возрастной категории»,
- «зона способностей».

Все дети ЭГ были условно разделены с учетом двигательных, речевых и познавательных нарушений на 4 подгруппы:

1 группа – 13 детей (13% ЭГ) имела 4 уровень, уровень предметных действий. Данный уровень функционирует при обязательном участии коры,

обеспечивает организацию действий с предметами, это уровень двигательной памяти. На данном этапе дети самостоятельно выполняют все тесты.

2 группа - 25 детей (25% ЭГ) имели 3 двигательный уровень: уровень пространственного поля, что показывает функционирование пирамидно-стриальной системы и мозжечка, обеспечивая движения в пространстве. Тесты выполняемы, но необходима помощь взрослого.

3 группа – 48 детей (48% ЭГ) находятся на 2 уровне: таламо-паллидарном. На данном этапе двигательного уровня ребенок осуществляет интеграцию в функционировании различных групп мышц посредством переработки сигналов от мышечно-суставных рецепторов, которые сообщают о взаимном расположении частей тела. Выполнение тестов доступно, но необходима глубокая помощь педагога.

4 группа – 12 детей (12% ЭГ) находятся на 1 уровне двигательной активности. Этот уровень помогает определить мышечный тонус и участвует в обеспечении движений всех уровней, регулируя удержание позы и статическую координацию. Дети на этом уровне не могут выполнить тесты.

Данная типология легла в основу разработки вариативных стратегий логопедической помощи детям рассматриваемой категории с целью профилактической помощи, а также преодоления и коррекции двигательно-координационных нарушений в формате «движение – речь».

Выводы:

1. Выделенные нами 3 уровня оценки степени сформированности двигательно-координационных навыков детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья позволяют адекватно оценить моторную сферу и возможность преодоления нарушений.
2. Полученная в ходе диагностики информация детализирована и позволяет определить приоритетные направления коррекционно-развивающей работы, её содержание и приемы в рамках интегративного подхода специалистов, составления индивидуального образовательного

маршрута, и, несомненно, скорректировать помощь психолого-медико-педагогического воздействия в каждом конкретном случае.

Список использованных источников:

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. – 5-е изд. – М.: Теревинф, 2020. – 272 с.
2. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн. 2-ое издание. – М.: ТВТ Дивизион, 2017. – 328 с.
3. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активности. М.: Издательство Книга по требованию, 2012. – 496 с.
4. Дубровина Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка дошкольного возраста с двигательными-координационными нарушениями // Диссертация на соис. канд. псих. наук. – Екатеринбург, 2020. – 180 с.
5. Дудьев В.П. Психомоторика: слов. – справ. / В.П. Дудьев. – М.: гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2008. – 366 с.
6. Крупенчук О.И., Витязева О.В. Движение и речь. Кинезиология в коррекции детской речи / О.И. Крупенчук, О.В. Витязева. – СПб.: Издательский дом «Литера», 2021. – 48 с.
7. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга / И.М. Сеченов // Избранные произведения. - М., 2010. – 509 с.

ГИМНАСТИКА МОЗГА. НЕЙРОГИМНАСТИКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КИНЕЗИОЛОГИЯ

Л. А. Зайчикова

учитель-логопед МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 65»

г. Саратов, Россия

lora71az@gmail.com

Н. В. Смолина

музыкальный руководитель МДОУ «Детский сад комбинированного вида №

65» г. Саратов, Россия

smolina.natalya.1963@yandex.ru

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы развития мышечного тонуса речевого аппарата детей, обучающихся в логопедической группе. Говорится о роли нейрогимнастики при постановке нарушенных звуков речи. Отмечается необходимость использования музыки для развития межполушарных связей для более качественного осуществления коррекционного процесса. Приводятся примеры игровых упражнений на логопедических занятиях с использованием музыки.

Ключевые слова: дети с нарушением речи, нейрогимнастика, кинезиология, игровые методы коррекции звукопроизношения.

BRAIN GYMNASTICS. NEUROHYMNASTICS AND EDUCATIONAL KINESIOLOGY

L. A Zaichikova

teacher-speech therapist MDOU "Kindergarten of combined type No. 65"

Saratov, Russia

lora71az@gmail.com

N. V. Smolina

music director of MDOU "Kindergarten of combined type No. 65", Saratov, Russia

smolina.natalya.1963@yandex.ru

Abstract. The article discusses the problems of the development of the muscle tone of the speech apparatus of children studying in the speech therapy group. It talks about the role of neurohymnastics in the production of disturbed speech sounds. The necessity of using music for the development of interhemispheric connections for a better implementation of the correctional process is noted. Examples of game exercises in speech therapy classes using music are given.

Keywords: children with speech disorders, neurohymnastics, kinesiology, game methods of correction of sound reproduction.

Проблема развития, обучения и воспитания детей дошкольного возраста становится особенно значимой в условиях, когда общество переживает демографическую катастрофу. В настоящее время возросла доля детей с различными видами патологии. Особую категорию составляют аномалии развития, сопровождающиеся расстройствами речи. Проблемой этих детей, как правило, бывает некоторое отставание в развитии, которое желательно преодолеть к началу их обучения в школе.

Формами такой работы могут стать комплексы нейрогимнастики, кинезиологической и дыхательной гимнастик, точечного массажа, растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, телесные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики, упражнения на релаксацию и массаж. Они помогут предупредить возникновение простудных заболеваний, повысить общий жизненный тонус, укрепить психофизиологическое здоровье детей 4—7 лет и, в целом, обеспечить полноценное и гармоничное развитие дошкольников.

Нейрогимнастика, кинезиология – это популярное название двигательной нейропсихологической коррекции (или сенсомоторной коррекции). Это немедикаментозный вид помощи детям, имеющим различные неврологические заболевания и синдромы, такие как: ЗПР, СДВГ, РАС, алалия, дизартрия и другие. Представляет совокупность медицины,

педагогики, психологии, коррекционной и специальной педагогики, логопедии, музыки и многих других. [1, с. 150]

Музыка в коррекционном процессе логопедических групп детского сада занимает особое место. Прежде всего, это объясняется тем, что восприятие и речи, и музыки осуществляется единой анализаторной системой, поэтому есть предположение о том, что недостатки одной системы восприятия (речевой) можно компенсировать с помощью элементов другой (музыкальной). [4]

Использование музыки в качестве коррекционного средства для детей с речевыми нарушениями осуществляется с помощью различных методик, одной из которых, с мой популярной, является логопедическая ритмика. Речевое развитие дошкольников логопедических групп детского сада с любым речевым диагнозом характеризуется рядом особенностей: более поздние сроки появления речи и медленное накопление активного словаря, речь лишена эмоциональности, лицо амимично, голос детей слабый и вялый или, наоборот, громкий и крикливый.

Систематические упражнения, тренирующие движения пальцев рук, наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи, являются мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга. Почти у всех детей, находящихся в логопедическом детском саду, можно наблюдать различные двигательные расстройства функций артикуляторного аппарата, мимической, ручной и общей моторики, которые выражаются в неточности, слабости движений и быстрой утомляемости. [3]

Артикуляционная моторика характеризуется нарушением статики и динамики артикуляторных движений. Среди движений, отражающих состояние статической координации, наиболее сложными для выполнения являются произвольные движения языка, динамической – воспроизведение одновременных движений. Отмечаются добавочные движения, повторения движений, перестановки, нарушения оптико-пространственных координаций.

Имеются наблюдения, свидетельствующие о том, что для детей в логопедическом саду характерны нарушения целого ряда психических

процессов. У них снижен уровень устойчивости и переключаемости внимания, они не могут длительно концентрировать внимание, правильно распределять и удерживать его на определенном объекте. Слабость процессов запоминания слов связана не только с затруднением выработки условных рефлексов, ослаблением внимания, но и, возможно, с нарушением фонематического слуха, возникающего вследствие недоразвития звукопроизношения.

Интонация в музыке – это способность фонационного аппарата реагировать на высоту звука. Интонация в речи – это более широкое понятие, которое не ограничивается только изменением высоты звука. Под интонацией подразумевается совокупность произносительных средств языка, организующих звуковую речь, в основе которой лежат ритмико – мелодические единицы, главные из которых – изменение скорости и темпа произнесения (сила и длительность), модуляция высоты голоса (тембр) и распределение пауз, мелодика (изменение частоты голоса). [2, с. 276]

За норму звучания принимается голос средней громкости, среднего регистра, звонкий, сильный, мелодичный, естественный, передающий все оттенки мыслей и чувств, все интонационное богатство языка.

Такие игровые методы как выполнение артикуляционных упражнений с использованием элементов нейрогимнастики являются основой развития интеллекта и служат для передачи информации из одного полушария в другое, что позволяет ускорить коррекционный процесс. Чем сложнее движение, тем лучше развивается мозг ребенка. А это – память, внимание, мышление, речь и что не маловажно в дальнейшей работе по постановке звука выработку самоконтроля [4]

Применение данного метода способствует: формированию правильного звукопроизношения; улучшению мелкой и крупной моторики; развитию памяти, внимания, речи, пространственных представлений; снижению утомляемости; повышению способности к произвольному контролю; профилактике соматических заболеваний; адаптации леворукого ребенка в

праворуком мире; развитию межполушарной специализации, межполушарного взаимодействия, синхронизации работы полушарий.

Правое полушарие головного мозга – гуманитарное, образное, творческое – отвечает за тело, координацию движений, пространственное зрительное и кинестетическое восприятие.

Левое полушарие головного мозга – математическое, знаковое, речевое, логическое, аналитическое – отвечает за восприятие – слуховой информации, постановку целей. Построение кинезиологических упражнений – это комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарное взаимодействие.

Существуют различные комплексы артикуляционной гимнастики. И один из них — это общий комплекс артикуляционной гимнастики. Направлена на тренировку, выработку подвижности, укрепление мышц всего речевого аппарата. Он проводится на первоначальном этапе. Далее подключаем упражнения, необходимые для постановки нарушенных звуков (свистящие, соноры, шипящие). [1, с. 230]

Соединение кинезиологических упражнений с музыкой усиливает эффект и дает потрясающий результат. Упражнения необходимо проводить ежедневно. С начала детям с раннего возраста учить выполнять пальчиковые игры от простого к сложному.

Особенности проведения занятий:

1. занятия проводятся утром;
2. занятия проводятся ежедневно, без пропусков;
3. занятия проводятся в доброжелательной обстановке;
4. от детей требуется точное выполнение движений и приемов;

Двигательная нейропсихологическая коррекция включает в себя следующие комплексы упражнений: дыхательные упражнения: насыщают мозг кислородом; растяжки: работа с мышечными дистониями и гипертонусом.

Напряженные мышцы при гипертонусе, например, сообщают мозгу о том, что организм находится в стрессе и к обучению (получению новых

знаний) не готов. Как только мышцы во время растяжки расслабились – наш мозг готов к обучению и лимбическая система воспринимает их как приключенческий и познавательный опыт и сигналы беспрепятственно поднимаются к коре мозга.

Упражнения на развитие межполушарных связей: для согласованной работы обеих полушарий, для развития аналитико-синтетической деятельности мозга, для развития произносительной и понимающей части речи, для улучшения скорости переработки информации. [3]

Упражнения на развитие мелкой моторики и зрительно-моторной координации развивают глазодвигательные функции у детей, совершенствуют точность движений, моторную ловкость, расширяют зрительное поле, делают взгляд живым, позволяют тренировать быстрый приём информации через зрительный анализатор, подготавливают руку к письму, корректируют почерк.

Упражнения на развитие ловкости и координации движений; пространственной ориентации и формирование схемы тела: на занятиях, выполняя различные упражнения, улучшаются функции сенсорной интеграции, ребенок лучше чувствует свое тело, тем самым развивается плавность движений, ловкость.

По мере овладения упражнениями, ребенок становится более уверенным в себе, и таким естественным образом улучшается эмоциональное состояние ребёнка. Эмоции, за которые отвечает лимбическая система в головном мозге, определяют разрядку нейропередатчиков, которые усиливают или ослабляют наш иммунитет. Радость, горе, удивление – все это влияет на нашу иммунную систему. [2, с. 279]

Грамотное использование музыки помогает улучшить функционирование высших нервных процессов. Важно окружить ребенка музыкой погрузить в мир сказки, фантазии, творчества. Занятие можно начинать с музыкальных упражнений: **«Музыкальная горячая картошка»**. Участникам предлагается играть на музыкальном инструменте по очереди.

Как только один из участников прекращает игру - другой участник должен продолжить играть. Если одновременно начали играть два и более участника - упражнение останавливается и начинается с начала.

«Парная импровизация». Участников просят разбиться на пары и поиграть вместе друг с другом, при чем один из участников играет "ведущую" роль, задает общий темп и настроение импровизации, второй - подстраивается. По сигналу ведущего роли меняются.

«Свободная импровизация». Это упражнение рекомендуется давать "подготовленной" и "разогретой" группе, так оно требует определенных навыков и высокого уровня спонтанности. Участникам предлагается исполнить импровизационную композицию без привязки к определенной теме. Каждый из участников по очереди становится "инициатором" импровизации, то есть начинает и заканчивает импровизацию, задает характер и настроение музыки.

«Городской оркестр». Участникам предлагается представить большой город, со всеми его звуками. Затем, с помощью музыкальных инструментов, сыграть те или иные звуки, характерные для города. Например - шум машин, людские голоса, звуки ветра. Постепенно усложняя задание, добавляем речевое сопровождение, фоновую музыку. *«Лягушка хочет в пруд, Лягушке скучно тут, А пруд зарос травой, Зеленой и густой».*

«Ухо – нос».левой рукой возьмитесь за кончик носа, а правой рукой — за противоположное ухо. Одновременно отпустите ухо и нос, поменяйте положение рук «с точностью до наоборот». Речевое сопровождение: *«Села на нос мне, на правое ухо – Лезет назойливо черная муха. Снова на нос, но на левое ухо- Кыш, улетай от меня, Цокотуха!»*

«Бабочка». Скрестить запястья обеих рук и прижать ладони тыльной стороной друг к другу. Пальцы прямые. «Бабочка сидит». Ладони прямые и напряжены. Пальцы не сгибать. Легким, но резким движением рук в запястьях имитировать полет бабочки. Речевое сопровождение: *«Бабочка-коробочка, улетай под облачко. Там твои детки на березовой ветке»*

«Зеркальное рисование». *«Положите на стол чистый лист бумаги. Возьмите в обе руки по карандашу или фломастеру. Начните рисовать одновременно обеими руками зеркально- симметричные рисунки, буквы. При выполнении этого упражнения почувствуете, как расслабляются глаза и руки.»*

«Дирижер». *«Встаньте, потянитесь и приготовьтесь слушать музыку, которую я сейчас включу. Сейчас мы будем не просто слушать музыку – каждый из вас представит себя дирижером, который руководит большим оркестром (включается музыка). Если хотите, можете слушать с закрытыми глазами. Вслушивайтесь в музыку и начинайте в такт ей двигать руками, как будто вы управляете оркестром. Двигайте теперь еще и локтями, и всей рукой целиком»*

Таким образом, можно сделать вывод о том, что с помощью особых приемом и «технологий» на музыкальных занятиях можно воспитывать не только эстетическое чувство и приобщать ребенка к культуре и искусству, но, и возможно развивать голос, чувство ритма, интонацию и выразительность речи, что является специфичным для детей с нарушениями речевого развития.

Список использованных источников:

1. Деннисон П. Гимнастика мозга // Книга для учителей и родителей. СПб: Весь, 2020. - 320 с.
2. Касымова Д.А. Гимнастика для мозга - ключ к развитию способностей ребенка // Сборн. Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом университете. Уфа, 2020, С. 275-280.
3. Педяш Н. Т. Что такое нейрогимнастика и зачем она нужна. <https://www.b17.ru/article/117813/> (дата обращения: 17.04.2022)
4. Тевелев В. М. Расстройство когнитивных функций у детей и отставание в развитии <https://matzpen.ru/articles/diagnostika/rasstroystva-kognitivnykh-funktsiy-i-otstavanie-v-razvitii-u-detey/> (дата обращения: 17.04.2022)

РОЛЬ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. В. Кухарчук

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»

г. Сочи, Россия

kuxov@mail.ru

Н. А. Артёменко

магистр ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»

г. Сочи, Россия

querreiro@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается роль движений, которую они играют в повседневной жизни человека и, особенно, в развитии детей. Посредством движений ребёнок уже с самого раннего возраста начинает познавать окружающий его мир; взаимодействует с ним; выражает своё отношение к нему. Движения входят составным компонентом в различные виды человеческой деятельности; являются внешним выразителем и характеристикой поведения человека.

Ключевые слова: двигательная активность, психическое развитие ребёнка, физическое развитие ребёнка, социальное развитие ребёнка.

THE ROLE OF MOTOR ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

O. V. Kukharchuk

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology
and Defectology, Sochi State University, Sochi, Russia*

kuxov@mail.ru

N. A. Artemenko

Master of the Sochi State University, Sochi, Russia

Abstract: The article reveals the role of movements that they play in a person's daily life and, especially, in the development of children. Through movements, the child begins to know the world around him from an early age; interacts with him; expresses his attitude towards him. Movements are an integral component in various types of human activity; they are an external expression and characteristic of human behavior.

Keywords: motor activity, mental development of the child, physical development of the child, social development of the child.

Дошкольные годы жизни – это период интенсивного и нравственного развития каждого ребёнка; основа физического, психического и нравственного здоровья. Поэтому в настоящее время вполне закономерен интерес многих психологов во всём мире к проблемам дошкольного детства.

Ещё до рождения ребёнок является человеческим существом. Отношение матери к ещё не родившемуся ребёнку важно для его развития.

Рождение ребёнка является самым сложным периодом в жизни человека: Прохождение по узким родовым путям на всю жизнь присутствуют в подсознании человека, потому что во время родов он подвергается чрезмерным испытаниям.

У родившегося ребёнка начинают активно перестраиваться функционирование жизненно важных систем и включаются такие механизмы, которые во время внутриутробного развития отсутствовали.

В каждом периоде детства имеются свои особые, неповторимые достоинства, свойственные только данному этапу развития. Рост и развитие ребёнка требует создания необходимых условий, которые направлены на оптимизацию его взаимодействия с пространством и временем своего развития. Сочетание определенных факторов на каждом этапе развития ребёнка способствует возникновению новообразований, характеризующих

данный период развития ребёнка и необходимых для формирования гармоничной личности.

В процессе физиологического и духовного развития каждому ребёнку приходится проходить всю историю человечества. Познание окружающего мира у ребёнка происходит посредством деятельности, которая проявляется, прежде всего, в движениях: через движения его глаз, языка, рук, перемещение в пространстве. Разнообразные движения дают большое количество информации в мозг, а это, в свою очередь, способствует активному интеллектуальному развитию. Развитость движений является важным показателем верного нервно-психологического развития в раннем возрасте. Психологические и возрастные особенности детей в первые три года жизни позволяют с помощью движений активно познавать окружающий мир [1, с. 9].

Движения как важное средство воспитания находится в поле зрения известных педагогов с древних времен до наших дней.

Ж.-Ж. Руссо отмечал, что движение, являясь средством познания окружающего мира, играет большую роль для усвоения таких понятий, как пространство, время, форма.

К.Д. Ушинский многократно указывал, что движения способствуют лучшему овладению ребёнком родного языка.

По мнению Е.А. Аркина, интеллект, чувства, эмоции вызываются в жизни только с помощью движений. Он считал необходимым условием предоставление возможности детям двигаться как в повседневной жизни, так и на занятиях и называл высокую подвижность ребёнка-дошкольника «его естественной стихией».

Академик Н.Н. Амосов назвал движения «...первичным стимулом» для умственного развития ребёнка. В процессе движения идёт познание окружающего мира ребёнком; прививается любовь к нему; научение рационально действовать в нём.

Движение у маленького ребёнка является первым истоком смелости, выносливости, решительности; а у старших детей в процессе движения

происходит формирование формы проявлений этих существенных человеческих качеств. Природа обеспечила ребёнка естественным стремлением к движению, чувством «мышечной радости».

Ползание, лазание, бросание, метание, ходьба, бег, прыжки относят к *основным движениям*. Основные движения жизненно необходимы для ребёнка и их формирование является одной центральной проблемой психофизического становления личности ребёнка.

А.И. Быкова, Э.С. Вильчковский, А.В. Кенеман, И.В. Муратов, Н.В. Потехина, Е.А. Тимофеева и др. в своих научных трудах показали, что в развитии ребёнка движения являются естественной потребностью и важным условием для формирования основных структур и функций организма.

Русские физиологи И.М. Сеченов, Н.В. Введенский, И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.А. Ухтомский внесли огромный вклад в разработку вопросов физиологии движений, а затем их последователи П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, А.Н. Крестовников и др. развили их идеи в своих работах.

Развитие двигательной активности – обязательный этап в развитии ребёнка, который оказывает большое значение для процесса развития в целом. Двигательная активность влияет на развитие процесса деятельности в целом, а также его разнообразных видов.

Всякий этап развития ребёнка базируется на гармоничном взаимодействии с окружающей средой, учитывая соответственно его возраст и потребности. Ведь именно под воздействием внешнего окружения появляются качественные новообразования в области сознания и личности ребёнка, которые значительно оказывают воздействие на его развитие.

В раннем и дошкольном возрасте, в период формирования всех основных систем и функций организма человека, движение – врожденная жизненно необходимая потребность человека, которую особенно важно в полную силу удовлетворять, – так считают физиологи. По их мнению, работа скелетной мускулатуры имеет большое значение для развития физиологических систем ребёнка.

Растущему и развивающемуся детскому организму движение крайне необходимо. При движении задействовано большое количество мышц, интенсивная работа которых заставляет более энергично работать основные функциональные системы и оказывает на них тренирующее воздействие.

За счёт двигательной активности ребёнка происходит развитие мышечной силы, а это, в свою очередь, увеличивает энергетические запасы организма. У растущего организма израсходованная энергия восстанавливается с большим превышением, то есть создаётся некоторый её резерв, в результате которого происходит развитие мышечной массы и обеспечивается рост организма. Важно отметить, что это не просто прирост массы; это даёт возможность ребёнку выполнять ещё большие по объёму и интенсивности нагрузки. От работающих мышц импульсы постепенно поступают в мозг, импульсируя центральную нервную систему (ЦНС) и, тем самым, способствуют её развитию.

Движения делают лучше функции сердечно-сосудистой и дыхательной систем; укрепляют опорно-двигательный аппарат; налаживают деятельность нервной системы и многих других физиологических процессов.

Активные движения, особенно циклические, делают глубже дыхание; улучшают легочную вентиляцию. Активные движения увеличивают устойчивость ребёнка к заболеваниям, мобилизуют защитные силы организма; увеличивают деятельность лейкоцитов. И, напротив, дефицит движений приводит к изменениям в центральной нервной системе, следствием которых могут быть: эмоциональная напряженность к неустойчивости; сбой обмена веществ в организме; уменьшение функциональных возможностей сердечно-сосудистой, дыхательной систем и, в результате происходит понижение трудоспособности организма.

Движения приводят в тонус центральную нервную систему детей. Во время движений активизируются нервные клетки коры головного мозга; увеличивается обмен веществ; становится сильнее выделение гипофизом гормона роста.

Медицинская наука утверждает, что ребёнок не может вырасти здоровым без движений. Движение выступает в роли профилактического средства, так как использование активного двигательного режима предупреждает различные заболевания (сердечно-сосудистая, дыхательная, нервная системы). Вместе с тем, движение используется и как эффективное лечебное и коррекционное средство [3, с. 59]

Психологи и педагоги утверждают, что развитие личности осуществляется в процессе деятельности, а ведущей деятельностью ребёнка является игра. Основой игровой деятельности являются, прежде всего, движения (манипуляция игрушками, предметами окружающей среды).

Большая польза заключается в подвижных играх за счёт создания таких ситуаций, которые усиливают взаимную зависимость детей друг от друга и позволяют переносить игровую ситуацию на другие виды деятельности, в обычную повседневную жизнь. Подвижные игры учат умению преодолевать препятствия; самостоятельно подбирать, каким способом он будет действовать в тех реальных условиях, которые сложились в действительности [2, с. 364].

Педагогическая наука отмечает, что движения – это важное средство не только развития, но и воспитания ребёнка, которые способствуют формированию его как личности. В движениях просматриваются первостепенные ростки целеустремлённости, смелости, выдержки, решительности, выносливости, настойчивости маленького ребёнка, которые в будущем будут формой проявления этих и других важнейших качеств личности. Игры с движениями и правилами учат ребёнка навыкам человеческого общения; приобретению опыта социального поведения [4, с. 240].

Психологическая наука утверждает, что двигательная активность развивает у детей умственные способности, восприятие, мышление, внимание, пространственные и временные представления. Развитие психики и интеллекта невозможны без двигательной активности. Двигательная

активность способствует улучшению в организме синтеза биологически активных соединений, которые благотворно влияют на сон; оказывают благоприятное влияние на настроение детей и на их умственную и физическую работоспособность. Двигательная активность делает насыщеннее эмоциональное состояние детей; они испытывают чувство радости, воспринимают красоту совместных дружных действий.

Таким образом, движения, двигательная активность, как это свидетельствуют высказывания учёных различных направлений педагогической, психологической и медицинских наук, – это не только фундамент настоящего и будущего здоровья и физического развития ребёнка, но и представляют собой условие и средство его общего и психического развития, формирования его как личности.

Двигательная активность – природная физическая и специально организованная двигательная деятельность ребёнка, которая является основой его успешного физического, психического и социального развития.

Список использованных источников:

1. Дудьев, В.П. Психомоторика: норма и патология: учебное пособие / В.П. Дудьев. Барнаул: АлтГПА, 2012. 337 с.
2. Ермилова, Е.Я. Роль двигательной активности в формировании личности детей дошкольного возраста / Е. Я. Ермилова. // Молодой учёный, 2013. № 9 (56). С. 363-365.
3. Кряжев, В.Д. Двигательные возможности человека: методологические аспекты развития, сохранения и восстановления /В.Д. Кряжев // Дошкольное воспитание, 2017. № 1. С.58-61.
4. Петухов, Д.В. О роли и значении становления двигательных функций и физических качеств в психофизическом развитии детей и подростков / Д.В. Петухов // Образование. Наука. Научные кадры, 2022. №1. С. 238-241.

**ЦЕННОСТИ КРАСОТЫ КАК КОМПОНЕНТ ЦЕЛОСТНОЙ
КАРТИНЫ МИРА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И НОРМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ:
РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА**

Н. В. Микляева

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной
дефектологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет»*

г. Москва, Россия

Аннотация: В статье описываются результаты мониторинга, связанные с обобщением особенностей восприятия красоты и ценностей прекрасного у детей с нормальным и нарушенным развитием дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, дети с ограниченными возможностями здоровья, мониторинг, ценности красоты, рассуждения, картина мира.

**VALUES OF BEAUTY AS A COMPONENT OF THE INTEGRAL
PICTURE OF THE WORLD IN PRESCHOOL CHILDREN WITH
DISABILITIES AND NORMAL DEVELOPMENT: MONITORING
RESULTS**

N. V. Miklyaeva

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Preschool Defectology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia*

Abstract: The article describes the results of the monitoring connected with generalization of peculiarities of perception of beauty and values of beauty in children with normal and disturbed development of preschool age.

Keywords: preschool children, children with disabilities, monitoring, beauty values, reasoning, picture of the world.

В основе методического подхода к формированию целостной картины мира у детей дошкольного возраста традиционно лежат антропологический и культурологический подходы, ориентированные на введение, "погружение" детей в систему традиционных координат, характеризующих своеобразие той культуры, среди которой они растут, развиваются и воспитываются. Такие координаты связаны с присвоением дошкольниками системы ценностей здоровья, добра и справедливости, познания и красоты, преобразования и творчества и освоение соответствующих им культурных практик, соответствуют традициям отечественного жизнечувствия [2]. Об этом много говорится в современных методических разработках, в теории и практике художественно-эстетического развития детей, а также в системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья и их реабилитации средствами искусства.

Однако нередко забывается, как высказался однажды Н. Курдюмов, что "мы называем воспитанием тип отношения к детям, когда взрослые пытаются добиться, чтобы дети в точности копировали их взгляды, убеждения, ИХ РЕАЛЬНОСТЬ. При этом взрослые считают себя в праве игнорировать реальность детей" [3]. Поэтому хочется остановиться на своеобразии детского взгляда на мир, который нужно учитывать при моделировании системы образовательных отношений с дошкольниками.

В частности, обратимся к результатам мониторинга [1]. Попробуем обобщить результаты опроса воспитанников 200 московских детских садов и узнать, что современные дети понимают под ценностями красоты и что считают красивым, какие примеры могут привести. Часть детей (треть от контингента) имела задержку психоречевого и психомоторного развития, задержку психического развития и общее недоразвитие речи, нерезко выраженные нарушения зрения (косоглазие и амблиопия).

Оказывается, что в **младшем дошкольном возрасте** красота для детей чаще всего связана с эмоциональной оценкой окружающей природы: «красота

- это зеленая травка, цветочки!», «красивая веточка», «красивая рыбка», «бабочки – это красота!» и т.д. Так отвечают дети с ограниченными возможностями здоровья, которым в силу речевой недостаточности пока еще трудно сформулировать свои мысли и ощущения.

Однако нормально развивающиеся сверстники обобщают свои впечатления: они отмечают в качестве признака, знака того, что объект их восприятия обладает красотой – естественность этого объекта и свою радость при его созерцании. «Красота нужна для радости». С другой стороны, такое восприятие красоты оказывается уже в этом возрасте отражением их оценок взрослых, связанных с их замечаниями по поводу внешнего вида других людей и их поведения. Такая «красота», хотя и теряет признаки естественности, но тоже важна для детей, как нормально развивающихся, так и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья: «Красиво – это когда везде чистота и порядок», «когда игрушки убраны», «когда цветы стоят на столе» и др. При этом дети акцентируют внимание на естественности стремления людей «привести в порядок» мир вокруг себя - сделать его красивым и более того – «устроить в нем праздник».

Это желание сделать красоту «еще красивее, ярче» отчетливо видно при столкновении представлений детей о естественной и упорядоченной, созданной человеком, «красоты». Особенно сильно это проявляется при оценке себя как красивых или некрасивых. Например, дети считают красивыми только тех сверстников, «кто причесывается», «умывается, чистит зубы», «следит за собой», «красиво говорит». Это четко прослеживается в высказываниях дошкольников с задержками психоречевого и психомоторного развития.

В среднем дошкольном возрасте, с 4 до 5 лет, эти представления не просто закрепляются, а становятся доминирующими при описании красивого. При ответе на вопрос: «Что такое красота?» - большинство детей отвечает: «Красивая одежда», «платье» и «брючки», «бантики», «кольца, браслеты, помада, сережки, туфли» и т.д. Так делают и нормально развивающиеся дети,

и дошкольники с ограниченными возможностями здоровья. При этом у детей с нарушениями зрения, в силу сенсорной недостаточности, кроме зрительных акцентов и маркеров восприятия красоты, очень четко выступают осязательные компоненты. У них часто появляются шаблонные высказывания, отражающие мнение самых разных детей – мальчиков и девочек: «быть красивой – это платье одевать и костюмы... У меня есть костюм белочки – одену на Новый год», «быть нарядной, как принцесса!», «красота – это когда человек, т.е. девочка, красится», «красота – это покрашенные помадой губы», «чтобы быть красивой, девочке нужно накраситься, а мальчику – не знаю...», «чтобы стать красивой, надо выйти замуж: будешь невестой». Правда, мнения мальчиков о себе в этом отношении менее лестные, чем у девочек. Им помогает быть красивыми только «рубашка» и «кепка», реже – ощущение заботы со стороны мамы: «когда мама погладит белье, и ты одеваешь его». Зато мальчики, компенсируя эти затруднения, решают, что красота – это их атрибут в будущем: «С галстуком идешь на свадьбу», «красиво – когда муж с женой на свадьбу идут». Такую прагматичность демонстрируют и нормально развивающиеся дошкольники данного возраста, только с меньшим акцентом на осязательные и двигательные впечатления от красоты.

Такое снижение планки представлений детей о красивом не может не вызывать грустных мыслей у педагогов. Красота выступает для детей как маркер, связанный с демонстрацией своей привлекательности именно потому, что они не различают внимание взрослых к своему внешнему виду и проявление любви по отношению к себе. Им кажется, что нужно быть красивым – в искусственно созданном плане – именно потому, что естественной красотой мало кто из них обладает. Они теряют детскую уверенность в том, что для мамы и папы они – самые красивые – значит, красивые и для всех остальных людей. Поэтому им уже недостаточно быть такими, какими они есть: «нужно кашу есть, чтобы волосы блестели», «чтобы волосы длинными росли» и т.д. Так отвечают современные нормально развивающиеся дошкольники.

Правда, пока это не касается преобразований, связанных с достижением идеалов красоты, в природе. Природа по-прежнему вызывает у всех детей целую гамму эстетических переживаний и чувств. Более того, появляется ощущение мимолетности, скоротечности красоты: «Красота - когда цветы распускаются», «когда вырастают деревья и на них появляются листики», «когда солнце светит», «природа живет вокруг нас». С другой стороны, ее восприятие детьми отличается единством вечного и мгновенного, что воспринимается ими как прекрасное: «когда смотришь на звезды», «красота – это море, ракушки и замки из песка», «красота и в том, что у нас елки в зеленых иголках и зимой, и летом: они кажутся одинаковыми, а на самом деле – разные. Потому что летом они растут» и др.

Такой настрой может приводить некоторых нормально развивающихся детей к новому пониманию красоты: оно сходно с понятием «ваби» в японской культуре. «Ваби», - пишет Овчинников, - «это отсутствие чего-либо вычурного, броского, картинного. Ваби - это прелесть обыденного, мудрая воздержанность, красота простоты».

Дети, находящиеся на данном уровне, начинают по-другому воспринимать утилитарную функцию «делания красоты»: «красивый человек - это когда человек в меру носит украшения, а не все подряд на себя надевает, как сорока», «что угодно может быть красивым, если это любить» и т.д. К таким философствованиям больше склонны нормально развивающиеся дети, а также некоторые дошкольники без сочетанных нарушений развития или с расстройствами аутистического спектра, у которых по-особому работает восприятие и мышление.

В старшем дошкольном возрасте дети решают, что «красоту можно чувствовать не только глазами, но и сердцем» - это «как любовь». Поэтому появляются философские рассуждения следующего типа: «Красота – страшная сила! Это когда нравишься людям душой и лицом, и даже платьем».

Вместе с тем, и нормально развивающиеся, и дошкольники с ограниченными возможностями здоровья делают часто вывод, что «красота

нужна, чтобы всем нравиться» и «чтобы тебя все любили» или «хотя бы кто-нибудь влюбился», поэтому пытаются соответствовать «общественному идеалу». Особенно это касается детей с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи. Чаще всего при этом воспроизводятся семейные или общественные установки, созданные рекламой и действием СМИ. Например: «красивый человек – здоровый человек, у него ничего не болит», «не бомж» - «опрятный, чистый, хорошо одет», «ухаживает за собой» и «прилично одевается», «у него есть прическа и красивый костюм», «красивый человек должен выглядеть красиво: красивая кофта, красивая футболка, красивые брюки» и «у него вещи красивее, чем у всех», у мальчиков – есть «рюкзак новый» и «еще чего-то блестит, например, ботинки», у девочек – «есть бусы, кольца и браслеты», «корона или бриллиант», «красивые колготки» и «ногти покрашены», они могут «красить губы» и «румяниться». И все это – «потому, что красота требует жертв». "Надо ходить в магазины, чтобы быть красивой". Например: «Мы с мамой ходили в магазин, она купила себе красивые туфли!» Поэтому неудивительно, что распространено среди многих детей с ограниченными возможностями здоровья, да и нормальным развитием – тоже, следующее мнение: «у красивого человека должна быть игрушка новая из магазина». Видимо, как признание красоты такого человека со стороны окружающих, в частности, родителей. «И чтобы прохожие говорили, какой ты красивый». С другой стороны, дошкольники не отрицают, что чувствуют зависть по отношению к такому человеку: «Красота – это когда человеку завидуют, потому что у него хороший вкус и стиль».

Правда, дети сами признают, что достижение такого идеала практически невозможно: «красивым надо быть, чтобы на свидания ходить: а я еще маленькая», «красивым надо быть, когда праздник или день рождения», «красивым быть не обязательно», «обычно можно быть и не совсем красивым: главное - быть чистым», «красивый человек - это значит: умеет не пачкаться, в песок не лезть, в грязь. «Свинья везде грязь найдет», - это мне папа так говорит. Это ему нужно в жизни, чтобы человека не обзывали грязнулей». С

красотой других дети мирятся, даже восхищаясь ею: «Это когда у человека красивое лицо, как у Сергея Есенина», «нежная кожа», «красивые жесты», «ресницы пышные и красивые глаза», «красиво улыбается». При этом самыми красивыми, несмотря ни на что, считают своих мам – и это естественно. «Красота - это моя мама: у неё длинные белые волосы». «Мама всегда самая красивая». Здесь дошкольники с ограниченными возможностями здоровья единодушны с нормально развивающимися сверстниками. Более того, у них более выражен эмоционально-ценностный аспект восприятия красоты родителей.

На этом этапе дети способны увидеть изменения и в себе, связанные с ситуативным достижением красоты: можно «красиво петь», «красиво танцевать», «можно клумбу сделать красивую», «читать стихи красиво», «взять разноцветные цвета» и «нарисовать красивые узоры» и «салют», «картинки с блестками», «красоту наделать в доме», «еду сделать можно красивой». Очень важно, что дети при этом говорят о самостоятельном устремлении к красивому и его достижении. «Нужна красота вокруг - чтобы люди посмотрели и смогли сделать красивые вещи, чтобы у других тоже было хорошее настроение». «Красота – когда природа попадает на улице, а не одни дома и магазины». «Красоту надо делать вокруг, а не далеко, чтобы было, где гулять», «красота – это когда не грязно, подметают на улице и вокруг – цветы и свежий воздух». Поэтому наряду с ответами типа: «красота - это быть красивым», «когда тебе все улыбаются и дарят подарки», - появляются ответы типа: «красота – это когда красиво все вокруг делать», «красота – это когда умеешь делать доброту для других». Поэтому для старших дошкольников среди стандартных ответов появляются следующие: «красота – это светлое, свет дарить как будто», «быть красивым – значит, быть добрым», «красивый человек - по характеру добрый», «красивый – это ласковый и милый». Дети даже приводят примеры: «Вот, например, муж – он ухаживает за детьми, за женой. Он – красивый». Например: «Когда папа подарил маме цветы, она сказала: «Какая красота!»» Правда, бывают рассуждения и «от обратного»:

«Только красивый человек может быть добрым». «Красота – это значит нежность». Как тут не вспомнить Аристотеля с его рассуждениями о единстве красоты и добра?

На этом этапе для детей красота выступает уже не столько мерой любви и внимания к себе или другим, требующей доказательств и жертв, сколько, самодостаточной ценностью, способной говоря словами Стендаля, стать «ожиданием счастья». Само ощущение красоты завораживает ребенка, заставляет поэтически воспринимать мир: «Красота - это когда распускаются одуванчики. Когда на деревьях расцветает сирень, яблони, вишни, цветы. Светит ярко солнце». Учит созерцать: «Красота – это когда есть, чем любоваться», «поют птицы», «когда растут цветы, когда они цветут», «когда по голубому небу плывут облака и что-то изображают», «когда блестящая вода в пруду» и «бабочки летают». «Красота, конечно, нужна: приятно смотреть на красивых людей, природу, животных». «Красота нужна, чтобы быть счастливым и радостным». К сожалению, таких ответов очень мало среди детей с ограниченными возможностями здоровья, поэтому результаты такого сравнительного анализа наводят на мысли о специфике их восприятия жизни и красоты как требующей физических затрат и нуждающейся в психолого-педагогической поддержке со стороны окружающих для того, чтобы быть счастливыми.

В подготовительной к школе группе у нормально развивающихся детей обе тенденции – утилитарное и созерцательное восприятие красоты – усиливаются. С одной стороны, можно услышать от них: «Когда идет снег - красиво». «Красота - это цветы, деревья, трава, небо». «Красота – это когда слушаешь музыку». Так начинают рассуждать и некоторые дети с ограниченными возможностями здоровья. Более склонны к таким обобщениям дети с нарушениями речи, у которых речь к этому времени уже достаточно сформирована, чтобы помочь выразить свои мысли и впечатления.

С другой стороны, обе категории детей способны ответить следующим образом: «Что значит быть красивым? Это когда одеваешь красивое платье

(обязательно розовое и розовые туфли) и на тебя все смотрят», «когда красишь губы, накладываешь тушь, тени» и «идешь в ресторан или на бал», «на конкурс красоты». «Когда ты на свидание идешь, то красиво наряжаешься». Особенно ярко это проявляется у девочек и сильно искажает их восприятие настоящей красоты. Мальчики отвечают проще: «Красота – это для женщины!», «Красота - это когда красят губы, наряжаются и идут в гости, а потом – умываются. Потому что нельзя все время быть разукрашенной!» Так отвечают дети с задержкой психического развития. На вопрос о том, « всю ли красоту можно увидеть?» - они могут ответить: «Нет, некоторая дома осталась». В описании «домашней красоты» дети – мальчики и девочки - сходятся: «это красивые стены, мебель и стулья», «в доме приятный запах и аромат».

С другой стороны, дети замечают, как забота о других, радость и любовь преображает человека, делает его красивым. «Быть красивым - когда кого-то любишь, нравится тебе кто-то, тогда становишься красивым». "Красивыми могут быть поступки. Например, посадить цветы, поливать их - люди будут смотреть и радоваться". «Красота бывает внутри, когда человек красив душой». Тогда его «уважают и любят», «не говорят ему плохих слов, а только хорошие слова».

Таким образом, можно констатировать, что ценности красоты формируются у детей с нормальным и нарушенным развитием в соответствии с общими закономерностями, отражают особенности онтогенеза их сенсорного, речевого и познавательного развития, становления целостной картины мира и опыта семейного и общественного воспитания, самореализации себя средствами искусства, имеют идеальные и прагматические аспекты реализации.

Список использованных источников:

1. Андреев А.Л., Микляева Н.В. Русское жизнечувствие в контексте исследования жизненных устремлений детей и взрослых // Поволжский педагогический вестник. 2013. №1. С. 7 – 14.

2. Князев Е.А., Микляева Н.В. Ценностно-личностный подход в системе непрерывного дошкольного и начального школьного образования. Saarbrücken, Germany : Lambert Academic Publishing, 2012.
3. Курдюмов Н. Человечкоделание: письма для друзей. Психология // <https://www.phantastike.com/mama/chelovechkodelanie/html/?page=5> (дата обращения: 19.09.2022).

УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ

Т. Ф. Рудзинская

*кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и
психолингвистики ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет имени
Н.Г. Чернышевского»*

г. Саратов, Россия

tanzilyaff@yandex.ru

А. М. Порошина

*студентка 4 курса, профиля «Специальная психология»
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»*

г. Саратов, Россия

poroshina.lina@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена теоретико-эмпирическому исследованию эмоционально-волевой сферы подростков с умственной отсталостью. Авторы подробно рассматривают проблему развития эмоционально-волевой сферы подростков с нарушениями интеллекта. С помощью психодиагностического комплекса методик выявляют особенности эмоционально-волевой сферы современного умственно отсталого подростка: тревожность, агрессивность, особенность идентификации эмоциональных состояний. Авторы предлагают практические рекомендации для педагогов и родителей. Статья представляет интерес для специалистов психолого-педагогического сопровождения данной категории обучающихся.

Ключевые слова: умственная отсталость, умственно отсталые подростки, эмоционально-волевая сфера, психолого-педагогическое сопровождение.

**CONSIDERATION OF PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL-
VOLITIONAL SPHERE IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL-
PEDAGOGICAL SUPPORT FOR MENTALLY RETARDED
ADOLESCENTS**

T. F. Rudzinskaya

*PhD in Psychology, Associate Professor at the department of speech therapy
and psycholinguistics, Saratov State University, Saratov, Russia*

tanzilyaff@yandex.ru

A. M. Poroshina

*4th year student, "Special Psychology" profile, Saratov State University,
Saratov, Russia*

poroshina.lina@mail.ru

Abstract. This article is devoted to the theoretical and empirical study of the emotional-volitional sphere of adolescents with mental retardation. The authors examine in detail the problem of development of the emotional-volitional sphere of adolescents with intellectual disabilities. With the help of a psychodiagnostic complex of methods they reveal the features of the emotional-volitional sphere of modern mentally retarded teenagers: anxiety, aggressiveness, peculiarities of the identification of emotional states. The authors offer practical recommendations for teachers and parents. The article is of interest for specialists of psychological and pedagogical support of this category of students.

Keywords: mental retardation, mentally retarded adolescents, emotional-volitional sphere, psychological and pedagogical support.

Проблема необходимости учета типологических и индивидуальных особенностей детей с умственной отсталостью в процессе психолого-педагогического сопровождения остается актуальной проблемой в современном образовании. Численность детей этой группы на протяжении

многих лет остается стабильно высокой (1-3% от населения всей планеты) [8, с.116].

Умственная отсталость – стойкое необратимое нарушение психического, в первую очередь интеллектуального развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием либо ранним повреждением головного мозга [10, с.85].

Умственная отсталость проявляется в преимущественном нарушении абстрактного мышления и приводит к недоразвитию всех психических процессов [7, с.24].

Умственная отсталость у детей подросткового возраста может проявляться в нарушении эмоционально - волевой сферы. Нестабильность эмоционального состояния и неспособность к контролю общего состояния, а также процессов возбуждения и торможения напрямую зависит от волевой регуляции.

С.С. Ишматова отмечает, что нарушения воли затрудняют социализацию личности и лишают ее возможности осуществлять сознательный самоконтроль. Умственно отсталые дети малоинициативны и даже в старших классах их поведение является недостаточно целенаправленным и остается импульсивным. При необходимости осуществить цели, которые отдалены во времени, подростки с нарушением интеллекта могут проявить особую неустойчивость намерений и слабость мотивов, а близкие и особенно лично значимые цели для них всегда будут являться наиболее привлекательными [2, с 65].

В исследованиях С.Д. Забрамной отражены сведения об успехах ряда выпускников с интеллектуальными нарушениями. Речь идет об их успешной деятельности в бытовых и практических вопросах, а также обнаруживаются при этом черты волевого поведения со стойкими эмоциональными реакциями [1, с.58]. Однако такая положительная динамика прослеживается не во всех научно-исследовательских работах, что говорит о необходимости более детального изучения данной проблемы.

В соответствии с вышесказанным **цель** данного исследования – дать характеристику эмоционально-волевой сферы современного умственно отсталого подростка и на основе этой характеристики разработать рекомендации для родителей и педагогов по развитию эмоционально-волевой сферы подростков с интеллектуальными нарушениями.

Задачи эмпирического исследования:

- провести диагностику эмоционально-волевой сферы у подростков с нарушением интеллекта и у их нормотипичных сверстников;
- дать характеристику эмоционально-волевой сферы умственно отсталых подростков (в сравнительном аспекте с нормотипичными сверстниками);
- на основе результатов эксперимента составить рекомендации для родителей и педагогов по развитию и коррекции эмоционально-волевой сферы умственно отсталых подростков.

В психодиагностический комплекс методик вошли:

- методика «Цветовой тест М. Люшера»;
- методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой;
- метод запоминания и воспроизведения 10 «эмоциональных» и 10 «нейтральных» слов Е.Д. Хомской, Н.Я. Батовой;
- тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки).

При выборе психодиагностического инструментария учитывались специфические особенности подростков с нарушением интеллектуального развития.

Экспериментальная база исследования: ГБОУ СО «Школа-интерната АОП №5 г. Саратова», МАОУ «Гимназия №1 Октябрьского района г. Саратова».

Экспериментальная выборка:

- 11 старших школьников, обучающихся по адаптивным образовательным программам (Пр. №1599, вар.1.) в возрасте от 13 до 18 лет (далее Г1),

- 11 старших школьников, обучающихся по основной образовательной программе в возрасте от 15 до 17 лет (далее Г2).

По методике «Цветовой тест М. Люшера» на основе качественного анализа данных удалось установить в группе Г1 следующие особенности эмоционально-волевой сферы: тревожность, высокое эмоциональное напряжение, психологический и физиологический стресс, нехватка общественного признания и состояние дезадаптации. В эмоциональном состоянии испытуемых Г2 аналогично присутствуют эмоциональное напряжение и незначительная тревожность, а также волнение, подозрительность и неуверенность. Это объясняется тем, что группа подростков с сохранным интеллектом является выпускным классом и повышенная тревожность детей данной группы может быть следствием стресса детей перед предстоящей итоговой аттестацией.

В волевой сфере испытуемых Г1 обнаружен сниженный потенциал целесообразной активности, что побуждает их к принудительным действиям по отношению к основным видам деятельности, также интерес к деятельности может быть обусловлен лишь высоким эмоциональным возбуждением, их действующий волевой самоконтроль постоянно истощается. В случае необходимости они способны преодолеть усталость волевым усилием, однако работоспособность после этого значительно снижается. У испытуемых Г2 выявленный повышенный уровень тревожности демобилизует волевой компонент личности и приводит к истощению ресурсов и снижению работоспособности.

Суммарное отклонение от аутогенной нормы (So) при использовании критерия U-Манна-Уитни был выявлен результат $U_{эмп} = 51$ в зоне незначимости до $p \leq 0,01$. Данный показатель говорит о том, что у испытуемых Г1 повышенный уровень непродуктивной напряженности и сниженная нервно-психическая устойчивость.

Вегетативный компонент (ВК) при использовании критерия U-Манна-Уитни был выявлен результат $U_{эмп} = 51$ в зоне незначимости до $p \leq 0,01$.

Данный показатель указывает на то, что у испытуемых Г2 в экстремальной ситуации наиболее вероятна высокая скорость ориентировки и принятия решений, целесообразность и успешность действий, в отличие от их сверстников с нарушенным интеллектом.

Далее была проведена оценка по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой особенностей идентификации эмоциональных состояний различных модальностей у испытуемых. По этой методике у испытуемых Г1 были выявлены следующие результаты: 2 человека (18,2%) показали высокий уровень способности к распознаванию эмоций, 7 человек (63,6%) средний уровень, низкий уровень показали 2 человека (18,2%). В группе детей с сохранным интеллектом 9 человек (72,6%) показали высокий уровень способности к распознаванию эмоций и 2 человека (27,4%) средний уровень. Это означает, что испытуемым Г1 требуется содержательная помощь для того, чтобы правильно назвать и идентифицировать эмоциональные состояния и их выразительно изобразить. Тогда как испытуемые Г2 правильно называют все эмоциональные состояния, могут соотнести пиктограммы с фотографическими изображениями, а также изображают различные эмоциональные состояния.

При использовании критерия Манна-Уитни для оценки результатов методики «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой было выявлено следующее: $U_{эмп} = 19$ в зоне значимости до $p \leq 0,01$. Из этого показателя следует, что у испытуемых Г2 способность к распознаванию эмоциональных состояний и эмпатии выше, чем у подростков Г1.

Для выявления особенностей эмоционально-волевой сферы подростков с нарушением интеллекта посредством реакции на стимульные слова и оценка влияния эмоционального фактора на продуктивность запоминания слов в условиях непосредственного воспроизведения была использована методика запоминания и воспроизведения 10 «эмоциональных» и 10 «нейтральных» слов Е.Д. Хомской, Н.Я. Батовой.

При использовании критерия Манна-Уитни по результатам данной методики было выявлено: $U_{эмп} = 38$ в зоне незначимости до $p \leq 0,01$. Данный показатель, говорит о том, что для подростков Г1 наиболее незначимым стимулом служат «нейтральные» слова, а для испытуемых Г2 «эмоциональные».

Завершающей методикой стал тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки). При использовании критерия Манна-Уитни по результатам данной методики было выявлено: $U_{эмп} = 50$ в зоне незначимости до $p \leq 0,01$. Данный показатель, указывает на то, что как в Г1, так и в Г2 установлен высокий уровень тревожности.

Как правило, наибольший уровень тревожности у первой и второй группы подростков проявился в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-ребенок («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»). Значительно ниже уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения ребенок - взрослый («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»).

Проведённое исследование позволило выявить следующие тенденции:

- как у подростков с сохранным интеллектом, так и у умственно отсталых подростков отмечается повышенный уровень тревожности, эмоционального напряжения, однако в первом случае он может нести ситуативный характер, в другом же проявляться даже при благоприятных условиях;

- у умственно отсталых подростков способность к распознаванию эмоциональных состояний и эмпатии ниже, чем у их нормотипичных сверстников;

- у подростков с нарушенным интеллектом отмечается тенденция к зависимости от эмоционального фактора на продуктивность воспроизведения и неспособность дифференцировать эмоциональные и нейтральные стимулы.

Таким образом, для умственно отсталых подростков характерен повышенный уровень тревожности и эмоциональной возбудимости, а также сниженный на этом фоне волевой компонент и как следствие снижение работоспособности, что следует учитывать при разработке коррекционно-развивающих программ.

Успехи в коррекционно-развивающей работе с ребенком невозможны без специальной подготовки родителей и педагогов. Педагоги коррекционных учреждений, а также родители должны стать активными участниками в работе по развитию эмоционально-волевой сферы подростка с интеллектуальными нарушениями.

Родителям или опекунам, воспитывающим подростка с нарушением интеллектуального развития, следует обратить внимание на следующие рекомендации:

1. В воспитании следует проявлять последовательность и твердость в воспитательных мерах.
2. Скорректируйте психологический микроклимат вашей семьи.
3. Организуйте строгий распорядок дня и место для занятий с подростком.
4. Разработайте собственную поведенческую программу для вашего ребенка:
 - придумайте собственную систему вознаграждений за выполненные задания;
 - чаще хвалите, подбадривайте и благодарите своего ребенка;
 - помогайте ребенку осваивать новые обязанности в семье и выполнять их;
 - постепенно обучайте самостоятельности ребенка, по возможностям его интеллектуального развития.
5. Помните, что для подростка с нарушением интеллекта наиболее эффективными могут стать такие средства убеждения, как:
 - лишение каких-либо развлечений, любимого лакомства и привилегий;
 - запрет, на приятную для него деятельность;
 - временная, но не слишком длительная изоляция и т.д..

Эмоционально-волевая сфера подростка с интеллектуальными нарушениями значительно отличается от нормотипичных сверстников,

поэтому с целью коррекции и развития педагогам следует обратить внимание на следующие рекомендации [5, с.101].

1. Коррекционная работа с умственно отсталыми подростками с личностными расстройствами (психопатией) должна быть направлена на коррекцию личностных патологических реакций, которые связаны с общей повышенной возбудимостью или заторможенностью. Рекомендуется: привлечение к общественной, полезной и интересной для подростка деятельности (ухаживание за животными, занятия в творческих кружках и тд.).

2. Коррекционно-развивающая деятельность умственно отсталых подростков с повышенной возбудимостью должна включать занятия трудовой и спортивной деятельностью, включение ребенка в коллектив и учет его мнения, обсуждение поведения ребенка.

3. Коррекционно-развивающая деятельность умственно отсталых подростков с синдромом эмоционально-волевой неустойчивости предполагает занятия и проведение воспитательной работы по выработке понимания чувств окружающих, направление на положительную трудовую установку, выработку навыков ответственности за порученные им дела.

4. Коррекционно-развивающая деятельность с умственно отсталыми подростками, у которых отмечаются тормозимые, робкие, неинициативные черты, предполагает вовлечение их в коллективные формы деятельности и поощрение каждого, даже малейшего успеха.

Таким образом, в процессе психолого-педагогического сопровождения должны учитываться особенности эмоционально-волевой сферы умственно отсталого подростка. В соответствии с этим родителям и педагогам необходимо учитывать возможности эмоционально-волевой сферы подростка на разных этапах социализации (обучение навыкам коммуникации, личностную адаптацию в обществе) и содействовать личностному становлению подростка.

Список использованных источников:

1. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе [Текст] : рабочая кн. родителей / Забрамная С.Д.; С.Д. Забрамная; С.Д. Забрамная. - М. :, 1990. – 55 с.
2. Ишматова С. С. Эмоциональный интеллект подростков с умственной отсталостью / С. С. Ишматова // Студенческий. – 2021. – № 37-2(165). – С. 21-23.
3. Кулагина Ю.В. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. Образования – 5-е изд. - М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
4. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб: Питер, 2016 – 583 с.
5. Никифорова Е.В. Развитие социальных эмоций у умственно отсталых детей. // Дефектология. – 2007. - №3. – 132 с.
6. Пащенко Т.З., Новаковская В.С. Развитие эмоционально-волевой сферы младших школьников средствами психогимнастики// Т.З. Пащенко, В.С. Новаковская/ Успехи современного естествознания. Учредители: ООО «Издательский дом Академия Естествознания» Москва, 2011 – 114 с.
7. Певзнер М.С. Дети-олигофрены [Текст]: (Изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения) / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 486 с.
8. Рудзинская Т. Ф. Обзор современных исследований проблемы развития эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей / Т. Ф. Рудзинская, А. М. Порошина // Инклюзия в образовании. – 2021. – Т. 6. – № 1(21). – С. 113-124.
9. Шаповалова О.Е. Особенности воли и волевых качеств // О.Е. Шаповалова/ Влияние интеллектуального дефекта на развитие воли и волевых качеств учащихся специальной (коррекционной) школы/ Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве Сборник материалов XIII Международной

научно-практической конференции. Под общей редакцией С.С. Чернова.
/Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Центр
развития научного сотрудничества" /Новосибирск, 2017 – 182 с.

- 10.Щербоносова Т. А. Легкая умственная отсталость: трудный путь к
диагнозу (военно-врачебная экспертиза при легкой умственной
отсталости) / Т. А. Щербоносова, К. Ю. Сливко, А. В. Литвинов //
Здравоохранение Дальнего Востока. – 2017. – № 2(72). – С. 85-91

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Н. М. Стукаленко

доктор педагогических наук, профессор, академик АПН РК, МАИН,

Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова

г. Кокшетау, Республика Казахстан

nms.nina@mail.ru

И. А. Просандеева

магистрант Образовательной программы «Педагогика и психология»,

Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова

г. Кокшетау, Республика Казахстан

happiness.21.12.1.2@gmail.com

Аннотация. В статье обсуждается проблема формирования инклюзивной культуры у студентов педагогов-психологов. Дан теоретический анализ исследуемой проблемы. Обозначена важность формирования инклюзивной культуры. Раскрыты основные понятия «инклюзивная культура» и «инклюзивное образование».

Ключевые слова: педагог-психолог, инклюзия, инклюзивная культура, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями.

FORMATION OF AN INCLUSIVE CULTURE OF A TEACHER- PSYCHOLOGIST

N. M. Stukalenko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of APN RK, MAIN,

Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov,

Kokshetau, Republic of Kazakhstan

nms.nina@mail.ru

I.A. Prosandeeva

Master's student of the Educational program "Pedagogy and Psychology",

Abstract. The article discusses the problem of the formation of an inclusive culture among students of educational psychologists. A theoretical analysis of the problem under study is given. The importance of the formation of an inclusive culture is indicated. The basic concepts of "inclusive culture" and "inclusive education" are revealed.

Keywords: teacher-psychologist, inclusion, inclusive culture, inclusive education, children with special educational needs.

По данным министерства образования в Казахстане число детей с образовательными потребностями ежегодно растет [1]. Одно из стратегических направлений государственной политики Казахстана в области образования связано с созданием образовательной среды, позволяющей обеспечить равные возможности для всех учеников в независимости от состояния их здоровья. Идея инклюзии заключается в том, что люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалиды могут быть включенными в социум [2].

Внедрение инклюзивного образования хорошо воздействует не только на развитие личности детей с ОВЗ и детей-инвалидов, но и на их нормально развивающихся ровесников. Формирование позиции принятия, толерантности, сострадания к «особым» обучающимся, желания проявить им помощь создаются во время общения учеников с ОВЗ, детей-инвалидов и их нормативно развивающихся сверстников в единой образовательной среде уменьшает риски зарождения агрессивности, интолерантности у последних [3, с. 3].

Термин «инклюзия» в переводе с английского означает «включенность». Инклюзивное образование – это одно из стратегических направлений развития

нынешнего образования в контексте международных стандартов предоставления осуществления прав на получение образования абсолютно всех учеников в независимости от их особенностей и нужд [4, с. 39].

Осуществление ключевых принципов психологии инклюзии в образовательных учреждениях не может происходить без педагога-психолога как важной фигуры психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательных отношений. Работа педагога-психолога в системе образования должна рассматриваться как часть общей работы по системному междисциплинарному сопровождению образовательного процесса, от которого значительно зависит результативность и качество процесса инклюзии [5]. Поэтому формировать инклюзивную культуру необходимо начинать со студенческого времени, так как именно в этом возрасте происходит развитие мировоззрения и самосознания, идет интенсивная подготовка к профессиональной деятельности.

Будущий педагог-психолог, осуществляющий работу после окончания вуза, должен быть способен:

- решать профессиональные задачи в условиях инклюзивного пространства;
- поддерживать специальные связи со всеми субъектами инклюзии;
- продуктивно взаимодействовать в поликультурном социуме [6, с. 322].

Сейчас культура считается одним из фундаментальных научных терминов социально-гуманитарного познания, который вошел во многие области человеческой жизни и деятельности. Культура – это комплекс материальных и духовных достижений человечества. Инклюзивная культура – это особая организационная среда, позволяющая людям разного происхождения, с разным типом мышления и складом ума, результативно осуществлять совместную деятельность для достижения целей [7].

Инклюзивная культура – это такая степень развития социума, которая проявляется в толерантности, гуманности, терпимости, безопасности отношений людей друг к другу, где люди поддерживают стратегию

сотрудничества, где ценность каждого считается основой общих достижений, а так же формируются всеми принимающими инклюзивные ценности [8].

Формирование инклюзивной культуры позволяет создать:

- толерантное отношение к людям (больным, другой национальности и т.д.);
- формирование способности передавать необходимую информацию (понимать язык жестов, принимать во внимание во время общения традиции других народов и с уважением относиться к ним);
- увеличение культуры коммуникации (обладать навыками общения в различной общественной среде, разных жизненных обстоятельствах, с людьми, которые имеют сложности во время общения) [9, с. 35].

Существует восемь важных принципов инклюзивного образования:

- ценность индивида не зависит от его умений и успехов;
- любой человек может чувствовать и размышлять;
- все люди имеют право на общение и на то, чтобы быть услышанными;
- разнообразие увеличивает все стороны личности;
- все люди имеют потребность друг в друге;
- подлинное образование может происходить только в контексте реальных взаимоотношений;
- каждый человек нуждается в помощи и дружбе со сверстниками;
- для всех учеников достижение прогресса по большей части может быть в том, что они умеют делать, чем в том, что не умеют [10, с. 32].

Профессиональная компетентность педагога-психолога инклюзивного образования представляет собой единство его теоретической и практической готовности к реализации своей деятельности и описывает его профессионализм. К главным компонентам профессиональной компетентности педагога-психолога в инклюзивном образовании можно отнести:

1) мотивационно-ценностный компонент:

- принятие ценностей инклюзивного образования;

- направленность на профессиональную самореализацию в данной области;

- желание изучать новые специальные знания, профессионально саморазвиваться;

- готовность нести ответственность за результаты своей деятельности в рамках инклюзивного образования и т.д.

2) когнитивный компонент:

- знание главных принципов инклюзивного образования;

- знание нормативной базы в области инклюзивного образования;

- знание психологических закономерностей и особенностей развития детей в рамках инклюзивной образовательной среды и т.д.

3) в деятельностном компоненте педагог-психолог должен:

- создавать инклюзивную образовательную среду;

- уметь формировать толерантное отношение у участников образовательного процесса;

- реализовывать взаимоотношения с родителями детей с ОВЗ;

- прогнозировать состояние и развитие обучающихся;

- формировать социальные навыки у обучающихся и т.д.

4) рефлексивный компонент:

- способность к саморегуляции эмоционального состояния в общении с обучающимися с ОВЗ и их родителями;

- умение реализовывать профилактику профессионального выгорания и т.д. [5].

Подводя итоги, можно сделать вывод, что формирование инклюзивной культуры у педагога-психолога является весьма актуальной проблемой на сегодняшний день. Важной задачей системы высшего образования должна быть подготовка педагога-психолога не только с профессиональными компетенциями, но и с умениями эффективно создавать взаимодействие на базе потребностей всех участников инклюзивной среды.

Инклюзивная культура у педагога-психолога проявляется в гуманном, толерантном, терпимом отношении к субъектам инклюзии. Именно педагог-психолог транслирует положительные нравственные и толерантные установки в образовательных учреждениях.

Список использованных источников:

1. Официальный информационный ресурс Премьер-Министра Республики Казахстан [Электронный ресурс]. URL: <https://primeminister.kz/ru/nemon-rk-v-kazahstane-prozhivayut-139887-chelovek-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami-211499> (дата обращения 13. 09.2022)
2. Мастер класс «Формирование инклюзивной культуры» [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/masterklass-formirovanie-inklyuzivnoy-kulturi-2383018.html> (дата обращения 13. 09.2022)
3. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к реализации инклюзивного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/13122/2/123Ishchik.pdf> (дата обращения 13. 09.2022)
4. Андреева В.Н. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инклюзивного дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2020. № 3. С. 39-43 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nauteh-journal.ru/files/f5664fef-feae-4756-a004-0ec057545323> (дата обращения 13. 09.2022)
5. Роль педагога-психолога в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://school3-hm.ru/index.php/uchitelyam/psikhologo-pedagogicheskij-konsilium/psikholog/1519-rol-pedagoga-psikhologa-v-usloviyakh-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения 13. 09.2022)

6. Барнаш А.В., Кузьмина А.Б., Солдатова О.Д. Формирование психологической культуры будущих специальных психологов в условиях современного инклюзивного образовательного пространства // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 321-324
7. Формирование ценностно-смыслового компонента инклюзивной культуры [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/formirovanie-cennostnosmyslovogo-komponenta-inklyuzivnoy-kulturi-3141422.html> (дата обращения 13. 09.2022)
8. Инклюзивная культура [Электронный ресурс]. URL: https://studme.org/402056/pedagogika/inklyuzivnaya_kultura (дата обращения 13. 09.2022)
9. Формирование инклюзивной культуры в образовательном учреждении
10. [Электронный ресурс]. URL: https://eduportal44.ru/Kostroma_EDU/kos_mdou_27/SiteAssets/SitePages/Педагогам/Культура%20инклюзии.pdf (дата обращения 13. 09.2022)
11. Аминов Н.А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 20-25

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ

Т. В. Хуторянская

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.

Чернышевского», г. Саратов, Россия

dialogus1@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается психолого-педагогическая работа по коррекции агрессивного поведения старших дошкольников средствами сказкотерапии. Установлено, что реализация разработанной коррекционной программы позволяет снизить проявления агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультационной практике педагогов-психологов и коррекционно-развивающей работе воспитателей и других специалистов.

Ключевые слова: психолого-педагогическая работа; коррекция; агрессивное поведение; программа; дошкольный возраст; средства; сказкотерапия.

CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF OLDER PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES BY MEANS OF FAIRY TALE THERAPY

T.V. Hutoryanskaya

Cand. of pedagogics, docent, associate professor of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University

dialogus1@yandex.ru

Abstract. The article discusses psychological and pedagogical work on the correction of aggressive behavior of older preschoolers by means of fairy tale

therapy. It is established that the implementation of the developed correctional program allows to reduce the manifestations of aggressive behavior in older preschool children. The applied aspect of the problem under study can be implemented in the consulting practice of teachers-psychologists and correctional and developmental work of educators and other specialists.

Keywords: psychological and pedagogical work; correction; aggressive behavior; program; preschool age; means; fairy tale therapy.

Повышенное агрессивное поведение у детей - одна из самых острых проблем, возникающих при работе с дошкольниками [2].

Среди причин, провоцирующих агрессивное поведение детей, Е.К. Лютова выделяет [2]:

- стремление привлечь к себе внимание сверстников (мальчик вырывает книгу у девочки или разбрасывает игрушки и начинает громко лаять, изображая злую собаку, чем, естественно, привлекает внимание);

- стремление получить желанный предмет (чтобы получить нужную игрушку, некоторые дети прибегают к прямому насилию над сверстниками);

- стремление быть главным (например, после неудачной попытки занять первое место в строю, мальчик отталкивает опередившего его друга, хватая за волосы и пытается стукнуть головой о стенку);

- защита и месть (в ответ на нападение или насильственное изъятие игрушки дети отвечают яркими вспышками агрессивности);

- желание ущемить достоинство другого ребенка, с целью подчеркнуть свое превосходство (заметив, что партнер расстроился из-за того, что у него не хватает деталей, мальчик кричит: «Ха-ха-ха, так тебе и надо, у тебя ничего не получится, ты плакса и нытик») – считает Лютова Е. К.

Е.О. Смирнова среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение детей, выделяет:

- сниженный уровень саморегуляции;
- неразвитость игровой деятельности;

- сниженную самооценку;
- нарушения в отношениях со сверстниками [3].

Т.П. Смирнова выделяет две модели агрессивного поведения [4]:

- семья (демонстрируется агрессивное поведение, и его закрепление);
- агрессии дети обучаются у своих сверстников («я самый сильный – и мне все можно») во время игры.

Дети дошкольного возраста легко вовлекают в свои конфликты взрослых – родителей, воспитателей, учителей. Не всегда, но часто у детей есть тот человек, с которым он может поделиться своими секретами, переживаниями, тайнами, но также и дети просят этого человека помочь им в конфликте с обидчиком или сверстником, а также если видят, что взрослый сам не замечает «шалости» другого ребенка, начинают требовать это все более настойчиво. Грамотные воспитатели, учителя и родители обычно не торопятся вступаться, а предлагают детям разобраться в этом самостоятельно. Потому что ребенок должен сам учиться преодолевать трудности в общении и находить выход из конфликтов самостоятельно.

При изучении психолого-педагогических средств коррекции агрессивного поведения у детей дошкольного возраста, наиболее эффективным считается метод сказкотерапии.

Сказкотерапия в организации коррекции агрессивного поведения у детей дошкольного возраста оправдано, так как для детей сказки остаются наиболее востребованными; в сказке выражена особая атмосфера, которая не ограничивается обычной жизнью, где встречаются различные ситуации, помогающие воспринять ребенку взрослый мир со сложными чувственными моментами;

Сказкотерапия – это раздел практической психологии, использующий ресурсы сказок для решения самых разных задач: образования, воспитания, развития личности и коррекции поведения [5].

Сама же сказкотерапия как метод практической психологии имеет свою специфику и заключается в некоторых особенностях ее применения: это

возрастные ограничения. Сказки полезны и необходимы для чтения детям любого возраста, но лучше всего процесс сказкотерапии с анализом и разбором ситуации подходит для ребенка от трех до четырех лет. Это связано с тем, что ребенок к этому возрасту еще не понимает, что может быть другая сказочная реальность и сильно отличается от нашей повседневной жизни. Но все процессы являются индивидуальными, и зависят от совокупности личностных качеств ребенка. Сказку следует подбирать в зависимости от возраста, ситуации и личности ребенка, в которой она направлена на формирование определенных свойств в зависимости от основной деятельности [6].

Также необходимо использовать данный терапевтический метод зависимости от возраста ребенка, с которым его хотят провести в основном зависит от некоторых характеристик темперамента понимания жизни и осознания своего места в мире его личностных особенностей, которые уже сформировались и возникают некие моральные ценности. Сама эффективность использования сказок в сказкотерапии является помощью детям, которая проводится от времени к времени с определенной регулярностью, каждая сказка должна соответствовать конкретной цели, поставленной в начале этапа работы.

Работа со сказкой позволяет:

1. Использовать сказки как метафоры.
2. Рисовать по мотивам сказки.
3. Обсуждать поведение и мотивы действий персонажа. Это порождает дискуссию о ценностях человеческого поведения, раскрывает систему оценки человека по категориям: хорошее-плохое.
4. Проигрывать эпизоды сказки.
5. Провести творческую работу по мотивам разных сказок.

Все вышеизложенное послужило основанием для выбора темы нашего эмпирического исследования, которое было проведено в МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 232 г. Саратова». В исследовании принимали

участие дети дошкольных групп в количестве – 40 человек, 20 человек – контрольная группа и 20 человек – экспериментальная группа. Были использованы следующие диагностические методики: анкета «Критерии агрессивности у ребенка» Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко; тест руки Э. Вагнера; опросник агрессивности А.А. Романова.

Обобщая результаты по всем методикам, можно отметить, что у дошкольников обеих групп были выявлены различные проявления агрессивности. Качественная интерпретация результатов показала, что детям свойственны такие особенности агрессивного поведения, как не восприятие собственных агрессивных действий; слабое контролирование своих эмоций; раздражение при неудачах.

На основе полученных данных разработан и апробирован комплекс игровых коррекционно-развивающих занятий средствами сказкотерапии с целью снижения агрессивности дошкольников.

Коррекционная работа с дошкольниками экспериментальной группы была направлена на повышение развития способности к осознанию применения детьми собственных сильных реакций; обучение приемам регулирования своего эмоционального состояния и поведения; формирование позитивных мыслей; обучение способам конструктивного выражения агрессии. Занятия с детьми проводились в течение двух месяцев, продолжительность занятий 20-25 минут 1-2 раза в неделю.

После реализации программы по коррекции агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии с детьми контрольной и экспериментальной групп вновь было проведено диагностическое обследование с помощью тех же методик.

Сравнительный анализ первичной и вторичной диагностики показывает, что по всем диагностическим методикам выявлены существенные и достоверные различия у испытуемых экспериментальной и контрольной групп, при этом, у испытуемых экспериментальной группы уровень агрессивности значительно ниже. Качественная интерпретация полученных

данных позволила отметить положительную динамику в снижении уровня проявлений агрессивности у дошкольников экспериментальной группы.

Проверка с помощью U-критерия Манна-Уитни достоверности изменения показателей между полученными результатами в контрольной и экспериментальной группах до и после реализации коррекционной программы подтвердила значимость различий.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что проведенная с дошкольниками с ОВЗ экспериментальная программа по коррекции агрессивного поведения средствами сказкотерапии является эффективной.

Список использованных источников:

1. Сазонова Н.П. Преодоление агрессивного поведения старших дошкольников в детском саду и семье: Учебно-методическое пособие / Н. П. Сазонова, Н. В. Новикова. СПб: Детство-пресс, 2010. 224 с.
2. Лютова Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб: Речь, 2010. 189 с.
3. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников, диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. Москва: Владос, 2014. 138 с.
4. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Ростов н/Д: Феникс, 2014. 160 с.
5. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. СПб: Речь, 2012. 116 с.
6. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия. М.: Класс, 2007. 160 с.

ДИСТАНЦИОННОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В ПРАКТИКЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ И РЕБЕНКУ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

О. В. Югова

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

г. Москва, Россия

kor.ped@inbox.ru

Аннотация. В статье обсуждается актуальная проблема применения современных информационно-коммуникационных технологий в процессе консультирования и сопровождения семьи, воспитывающей ребенка первых лет жизни с различными нарушениями развития. Описан возможный алгоритм проведения дистанционного формата консультирования семьи ребенка с нарушениями развития. Перечислены средства и ресурсы для осуществления дистанционного взаимодействия участников образовательного процесса.

Ключевые слова: ранняя помощь, психолого-педагогическое сопровождения семьи, информационно-коммуникационные технологии, дистанционное консультирование.

DISTANT CONSULTING IN THE PRACTICE OF EARLY INTERVENTION TO A FAMILY AND A CHILD WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS

O. V. Yugova

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of speech therapy,
Moscow City University, Moscow, Russia*

kor.ped@inbox.ru

Abstract. The article discusses the actual problem of the use of modern information and communication technologies in the process of consulting and support for a family raising an early aged child with various developmental

disorders. A possible algorithm for conducting a distant format of consulting the family of a child with developmental disabilities is described. The funds and resources for the implementation of remote interaction of participants in the educational process are listed.

Keywords: early intervention, psychological and pedagogical support of the family, information and communication technologies, distant consulting/

В связи с пандемией COVID-19, вынужденной самоизоляцией населения и отсутствием возможности использовать традиционные методы работы, педагогам пришлось искать новые удобные и безопасные форматы (дистанционный и смешанный) взаимодействия с детьми и членами их семей. При реализации дистанционных технологий работы общение специалиста с клиентом происходит на расстоянии, не выходя из дома, без непосредственного контакта посредством разнообразных информационно-коммуникативных технологий. Для этого используются разнообразные мессенджеры, социальные сети и другие ресурсы [3].

Использование дистанционного формата взаимодействия эффективно при сопровождении семейного воспитания детей как с нормальным психофизическим развитием, так и с ограниченными возможностями здоровья различных нозологий и возраста. Одной из современных форм работы специалистов сопровождения является онлайн-консультирование родителей (законных представителей) детей с нарушениями развития.

При дистанционном (онлайн) консультировании общение специалистов сопровождения и семьи может осуществляться по телефону или видеосвязи; с помощью переписки и пересылки материалов (текстовых, иллюстративных, аудио и видео) посредством мессенджеров или по электронной почте. Использование этого метода продуктивно в широкой практике психолого-педагогической помощи семье как в условиях вынужденной изоляции участников образовательного процесса, так и с целью экономии ресурсов семьи (в первую очередь, особо ценного и невозобновляемого ресурса –

времени). При этом эффективнее всего себя показал гибридный формат работы, когда очное и дистанционное взаимодействие используются в необходимой индивидуальной пропорции, дополняют друг друга и реализуют дифференцированный подход к каждой семье [6].

Проблемные области родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, можно представить следующими компонентами: потребность в психологической поддержке; потребность в получении необходимой информации и обучению адекватному взаимодействию с ребенком с учетом его особенностей и возможностей на разных этапах его развития и образования; потребность в социальном адвокатировании и жизненной навигации [4]. Дистанционное и гибридное (смешанное) консультирование подходит для реализации данных направлений.

Стремительно развивающаяся цифровизация системы образования все больше удовлетворяет образовательные потребности всех участников образовательного процесса. Использование разнообразных современных информационных технологий и расширение инструментальных возможностей для системы специального и инклюзивного образования позволяет расширить спектр средств профессиональной деятельности дефектологов как с детьми с ОВЗ, так и с их родителями [4].

С учетом современных технологических и эпидемиологических реалий процесс консультирования и сопровождения семьи может осуществляться как в традиционном очном режиме, так и с использованием технических устройств в дистанционном или смешанном (гибридном) формате. Следует отметить, что существуют определенные ограничения взаимодействия с ребенком в онлайн формате (с учетом его возраста, возможности воспринимать информацию через экран, рекомендаций СанПина и т.д.). Однако консультирование родителей может осуществляться столь же эффективно, как и при очном общении.

Начальный этап первичного консультирования семьи – выявление родительского запроса на образовательные услуги и сбор анамнестических

данных, изучение семейной ситуации развития ребенка [5]. Наш практический опыт показывает, что его целесообразно проводить дистанционно даже при условии последующей очной консультации, с целью экономии времени. Мы отправляем родителям по электронной почте или через google-форму анкету с целью получения максимально полной информации об истории развития и здоровья ребенка, а также семейных факторах, необходимых для построения оптимальной стратегии сопровождения ребенка и его семьи. Родители присылают заполненную анкету, а также копии имеющейся медицинской и психолого-педагогической документации на ребенка.

Проведение дифференциальной диагностики нарушений детского развития наиболее показательно и эффективно при очном взаимодействии, когда у специального педагога есть все ресурсы и инструменты для этого, в том числе материально-методические. Однако в случае невозможности организации даже одной такой встречи (из-за территориальной удаленности участников взаимодействия, ограничений в передвижении, карантина и др.), диагностические пробы выполняются родителями по инструкции педагога. Помимо этого, для установления верного психолого-педагогического заключения, осуществляется анализ видео-фрагментов, присланных родителями, на которых ребенок запечатлен в типичной для него обстановке при выполнении характерных видов деятельности, в бытовых и коммуникативных ситуациях. Рекомендуется изучать видео-фрагменты, снятые в разные дни, время суток, демонстрирующие типичные виды деятельности, различные эмоциональные и поведенческие реакции ребенка, коммуникативные акты с людьми разного возраста, пола и степени близости для ребенка. Это позволяет исключить ложного впечатления и неверной интерпретации от единоразового контакта и наблюдения за ребенком. Анализ видео является весьма эффективным методом оценки развития ребенка при любом формате взаимодействия, который хорошо дополняет традиционную процедуру диагностики.

Запись видео-консультации с развернутыми рекомендациями, сохраненная и присланная родителям, позволяет им в любой момент освежить в памяти слова и советы специалиста. Хочется отметить, что очный режим такой возможности не дает.

В процессе психолого-педагогического сопровождения (для обмена информацией и обучения) родителей могут использоваться такие интернет-ресурсы, как чаты в мессенджерах (WatsApp, Viber, Telegram); платформы для организации видеосвязи (Skype, Zoom, Ms Teams, Яндекс-телемост, Сбер Jazz), а также социальные сети, сайт учреждения и канал на YouTube [6]. Современные родители охотно получают информацию и общаются с другими участниками образовательного процесса с использованием обозначенных ресурсов.

Учитывая огромный поток информации (не всегда компетентной при этом), с которым сталкиваются родители детей с разным уровнем развития, следует наполнять информационное пространство полезными и достоверными сведениями.

Информация, донесенная до родителей посредством ИКТ, направленная на повышение родительской компетентности в вопросах детского здоровья, развития и воспитания, должна быть доступной для широкого круга аудитории и включать перечень практических приемов с целью оптимизации внутрисемейной коммуникации, регуляции детского поведения и жизнедеятельности, а также создания максимально развивающих условий для ребенка в процессе семейного воспитания.

С целью просвещения и повышения родительской компетентности мы записали видео-курс для родителей, где в коротких видео-роликах раскрыли актуальные вопросы развития и воспитания детей первых лет жизни: роль семьи в формировании личности ребенка; значение теории привязанности в контексте детского развития; детско-родительские отношения и стили семейного воспитания; рекомендации по подбору игрушек и созданию развивающей предметно-пространственной среды в домашних условиях;

значение сенсорного развития и его организация в повседневной жизни ребенка и семьи; стимуляция развития речи в первые годы жизни и т.д.

Использование модели комплексного сопровождения родителей, имеющих детей с нарушениями развития, посредством ИКТ должно обеспечить следующие результаты: смещение акцента с коррекционно-развивающей деятельности специалиста с ребенком на комплексное решение проблем семьи как социального пространства развития «особого» ребенка; создание пакета инструментов для диагностического изучения потребностей родителей ребенка с ОВЗ; создание модели психолого-педагогического сопровождения родителей детей с проблемами в развитии; апробацию программ вариативных модулей комплексного сопровождения родителей детей с ОВЗ; повышение психолого-педагогической компетенции педагогов по сопровождению родителей детей с ОВЗ [2].

Проблема поиска новых инновационных форм предоставления образовательных услуг семьям, воспитывающим детей с различными формами дизонтогенеза достаточно актуальна в условиях реализации ФГОС ДО и большого запроса родителей [1].

Современные возможности, которые предоставляют разнообразные информационно-коммуникационные средства, способствуют эффективности психолого-педагогического консультирования и сопровождения семьи ребенка с нарушениями развития, с учетом ее потребностей, возможностей и индивидуальных особенностей.

Список использованных источников:

1. Архипова Ю.Д. Возможности дистанционного консультирования родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в рамках работы консультационного центра дошкольной образовательной организации / Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья :

материалы всероссийской заочной конференции, Екатеринбург: УГПУ, 2020. С. 15-18.

2. Евдокимова А.С. Возможности использования ИКТ в инклюзивном образовании / Развитие детско-взрослых сообществ в условиях многообразия: сб. статей по материалам Междунар. науч.-практ. конф. / сост. Е. В. Иванов. Великий Новгород, 2017. С. 244—247.
3. Дремлюга С.В. Дистанционные формы работы с детьми и родителями в условиях сезонных эпидемий, болезней, индивидуальных ограничений / Вестник науки и образования, 2021. № 13-1(116). С. 80-84.
4. Любимов М.Л., Приходько О.Г., Филатова И.А., Югова О.В. Использование информационно-коммуникативных технологий в консультативной работе с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ / Специальное образование, 2021. № 3(63). С. 140-153.
5. Югова О. В. Взаимодействие специального педагога с родителями детей с отклонениями в развитии как залог успешного раннего педагогического сопровождения ребенка / Специальное образование. 2011. № 1(21).
6. Югова О. В. Ресурсные возможности семьи ребенка с нарушениями развития как предмет изучения в практике психолого-педагогического консультирования / Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2(66). С. 78-85.

РАЗДЕЛ 3
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ

**ОПЫТ КОРРЕКЦИИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ**

А. С. Анохина

*кандидат биологических наук, доцент кафедры дошкольной и специальной
педагогики и психологии*

*Кузбасский гуманитарно-педагогический институт,
ФГБОУ «Кемеровский государственный университет»*

г. Новокузнецк, Россия

asyaship@gmail.com

Ю. А. Лаптева

*кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной и специальной
педагогики и психологии*

*Кузбасский гуманитарно-педагогический институт,
ФГБОУ «Кемеровский государственный университет»*

г. Новокузнецк, Россия

aglaiiia@mail.ru

Аннотация. В статье говорится об опыте коррекционной работы в городском ППМС центре, который сопровождает детей с речевыми нарушениями, в том числе на этапе их подготовки к школе. Показана необходимость использования игровых методов и приемов в развитии памяти у таких детей. Обсуждается развитие слухоречевой памяти детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с использованием дидактических игр.

Ключевые слова: дети с речевыми нарушениями, слухоречевая память, коррекционная работа, дидактические игры.

EXPERIENCE OF CORRECTION OF HEARING SPEECH MEMORY OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT AT THE STAGE OF PREPARING FOR SCHOOL

A. S. Anokhina

PhD in Biological Sciences, Associate Professor, Department of Preschool and Special Pedagogy and Psychology, Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute, Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russia

asyaship@gmail.com

Y. A. Lapteva

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Preschool and Special Pedagogy and Psychology, Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute, Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russia

aglaiiia@mail.ru

Abstract. The article talks about the experience of correctional work in the city PPMS center, which accompanies children with speech disorders, including at the stage of their preparation for school. The necessity of using game methods and techniques in the development of memory in such children is shown. The development of auditory-speech memory of children of senior preschool age with general underdevelopment of speech of the III level with the use of didactic games is discussed.

Keywords: children with speech disorders, auditory-speech memory, correctional work, didactic games.

По данным различных источников число школьников, испытывающих сложности в освоении образовательной программы начального общего образования в последнее время неумолимо растёт, и по оценке специалистов составляет более 30% от общего числа обучающихся в младших классах детей. Вместе с этим можно отметить, что с каждым годом возрастает социальный запрос от родителей на подготовку к школе детей, имеющих речевые

проблемы. Такую тенденцию в числе прочего можно объяснить и тем, что такие дети после окончания специальных (речевых) дошкольных образовательных учреждений попадают в общеобразовательные школы, а поэтому уже в начале обучения имеют неравные возможности освоить массовую образовательную программу по сравнению с детьми, не имеющими речевые патологии.

Опыт работы в городском ППМС центре, связанный с оказанием психологической поддержки детям в период адаптации к систематическому обучению в школе, показывает, что в категорию дезадаптантов часто попадают первоклассники, имеющие речевые нарушения, а наиболее распространённым речевым диагнозом можно выделить общее недоразвитие речи II и III уровня. У таких детей наблюдаются нарушения психических функций, в число которых входит и слухоречевая память. При этом необходимо понимать, что именно в старшем дошкольном возрасте, согласно исследованиям отечественных психологов, память является функцией, обеспечивающей успешность формирования других психических процессов, а поэтому может полноправно рассматриваться индикатором познавательного развития ребёнка. Следовательно, при организации логопедической работы со старшими дошкольниками с ОНР необходимо уделять особое внимание диагностике и развитию не только речевых, но и неречевых психических функций, включая данный аспект в общую программу подготовки детей к школе.

Анализ исследований И.Т. Власенко [1], Ю.Ф. Гаркуша [2], О.Р. Даниленковой [3], Т.И. Дубровиной [4], посвящённых изучению памяти детей, имеющих речевые патологии, показывает, что у детей с общим недоразвитием речи особенно страдает развитие слухоречевой памяти, характеризующейся низкими продуктивными показателями относительно общих показателей возрастной нормы. Основными характеристикам слухоречевой памяти детей с ОНР III уровня авторы называют следующие показатели: малый объем; сниженный уровень слухоречевой долговременной

памяти; механический характер произвольного запоминания слуховых образов; низкая скорость запоминания воспринимаемого на слух материала; низкая точность воспроизведения вербального материала. Данные характеристики в учебной деятельности проявляют себя в том, что дети часто забывают инструкции, опуская элементы, меняя последовательность выполнения действий и заданий учителя, и, что важно, не прибегают к речевому общению со взрослым или сверстником с целью уточнения инструкции или получения дополнительной информации. Всё вышеозначенное оказывает негативное влияние на адаптацию к школе, снижая вовлечённость ребёнка в учебный процесс, а также препятствует формированию ключевых новообразований младшего школьного возраста.

Как правило, программы по подготовке детей с речевыми нарушениями к школе в большей мере направлены на формирование речевой готовности к обучению. Авторами и реализаторами коррекционной работы являются учителя–логопеды, часто считающие развитие неречевых функций задачами скорее психолого-педагогического сопровождения, нежели приоритетом логопедической работы. Однако, как показывает опыт, включение в такие краткосрочные логопедические программы дидактических игр, направленных на развитие слухоречевой памяти, подобранных в соответствии с определёнными правилами, позволяет расширить круг решаемых на этапе подготовки к школе коррекционно-развивающих задач.

Обобщая свой опыт психологической работы по развитию слухоречевой памяти детей с ОНР на этапе подготовки к школе в условиях ППМС центра, мы можем выделить ряд моментов, определяющих общий подход к выбору средств коррекционной работы и её организации в целом.

Во-первых, наиболее подходящим средством в работе со старшими дошкольниками с речевой патологией является дидактическая игра, в которой педагог может постоянно контролировать процесс. Соблюдение правил в таких играх требует от детей определенных усилий воли, умения

организовывать общение со сверстниками, преодолевать отрицательные эмоции, в случае неудач.

Во-вторых, в работе мы обязательно ориентировались на методические разработки и исследования в области развития памяти детей с общим недоразвитием речи в научной литературе. Так И.Т. Власенко подчеркивает важность использования в работе по развитию вербальной и слухоречевой памяти детей внешне заданные предметные опоры, опосредующие смысловое запоминание. Это помогает ребёнку установить прочную смысловую связь между словом и опосредствующим его предметным образом [1]. В своих исследованиях А.Р. Лурия указывает на важную роль межмодального перцептивного взаимодействия в развитии и коррекции мнемических возможностей детей, заключающегося в необходимости перевода информации с языка одной модальности на язык другой [5]. В связи с вышеозначенными моментами методическое руководство дидактической игрой должно обеспечить взаимодействие разных модальностей (слуховой, зрительной, кинетической), что даёт возможность ребёнку представлять запоминаемый образ во всех модальностях; обязательное проговаривание ребёнком запоминаемого игрового материала, воспринимаемого на слух.

В-третьих, мы проанализировали условия, при которых дидактические игры полноценно обеспечат увеличение продуктивных показателей слухоречевой памяти детей. В связи с чем, педагогу необходимо чётко определить дидактическую задачу, выделить показатели, которые должны прогрессировать по мере освоения детьми игрового содержания, а также знать и понимать структуру речевого нарушения, а также тех показателей слухоречевой памяти, которые оказываются ниже возрастных нормативных значений. Вместе с тем, в содержание игровых правил необходимо включать такие правила, которые обеспечат проявление игровой инициативы, речевой активности; позволят получить ребёнку эмоциональное удовлетворение от процесса игровой деятельности. Определять игровые действия необходимо исходя из характеристик слухоречевой памяти дошкольников с общим

недоразвитием речи, например, включать действия, связанные с поиском ассоциативных связей между образами, воспринимаемыми на слух, запоминание и воспроизведение вербального материала организовывать с помощью внешне заданных предметных опор.

В результате апробации системы игр, подобранных с учётом вышеназванных условий, можно назвать дидактические игры, которые хорошо зарекомендовали себя в рамках коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР III уровня в рамках работы по подготовке к школе.

Разнообразные вариации игры «Повтори-ка», игровыми действиями в которой является перечисление слов определенной тематики группой детей по очереди. При этом выбирается тема игры, например, «Птицы». Один из играющих называет какую-либо птицу, допустим – Дятел. Следующий повторяет «Дятел» и от себя прибавляет название другой птицы и т.д. Игра основана на запоминании вербального материала, что позволяет развивать фонематическое восприятие. В игровой форме запоминается достаточно большой набор из слов на одну тематику, что расширяет объем слухоречевой памяти. Соревновательный момент игры мотивирует детей.

Использование логических приемов в играх «Назови одним словом», «Ассоциации», «Пиктограммы», позволяет увеличить объем и время нахождения воспринятой информации оперативной памяти, и способствует успешному переводу её в долговременную память. Кроме того, игры, строящиеся на основе смыслового запоминания, развивают скорость запоминания, а вот использование в качестве игрового материала скороговорок и стихов часто тренирует точность воспроизведения вербального материала.

Большой интерес у дошкольников вызывает игра «Вижу, слышу, чувствую», в ходе которой участникам предлагается представлять различные предметы и называть их свойства: вкус, цвет, запах. Игра построена на полимодальном осознании словесного материала с тем, чтобы научить детей размышлять о словах, концентрировать на них внимание, представлять образ

во всех модальностях и логических связях, тем самым приводя детей к использованию логических средств запоминания материала.

Таким образом, дидактические игры хорошо интегрируются в любую программу, могут быть использованы как самостоятельный развивающий материал, и как показывает опыт их использования с детьми старшего дошкольного возраста, являются эффективным средством развития основных показателей слухоречевой памяти.

Список использованных источников:

1. Власенко, И. Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи / И. Т. Власенко. // Дефектология. – 1988. – № 4. – С. 3–12.
2. Гаркуша, Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю. Ф. Гаркуша. Издательство: Сфера, 2008. – 312с.
3. Даниленкова, О. Р. Развитие преднамеренного запоминания у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи / О. Р. Даниленкова. // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 59–63.
4. Дубровина, Т. И. Развитие памяти в системе коррекционно-развивающего обучения у детей с общим недоразвитием речи / Т. И. Дубровина. // Логопедия. – 2007. – № 2. – С. 64–69.
5. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 320 с.

**ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

И. Н. Бабаян

*магистрант ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»*

г. Саратов, Россия

ingababajan@yandex.ru

Е. А. Георгица

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и
психолингвистики, Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

г. Саратов, Россия

georgichca@mail.ru

Аннотация. Совместное воспитание детей с различными в психическом и физическом развитии по мнению современных отечественных и зарубежных учёных является наиболее оптимальной и гуманной тенденцией в теории и практике в коррекционной дошкольной педагогике. В данной статье рассматривается проблема интеграции детей с тяжёлыми нарушениями речи в условиях ДООУ, а также особенности организации педагогической поддержки детей с тяжёлыми нарушениями речи, с точки зрения содействия образовательной интеграции.

Ключевые слова: интеграция, дети с тяжёлыми нарушениями речи, социализация, коммуникация.

**THE PROBLEM OF INTEGRATION OF CHILDREN WITH
SEVERE SPEECH DISORDERS IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL
INSTITUTION**

I.N.Babayan

Master's student of group 272, 44.04.03 "Special (defectological) education", profile Speech therapy

Saratov National Research State University named after N.G.

Chernyshevsky, Saratov, Russia

ingababajan@yandex.ru

E.A. Georgitsa

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky,

georgichca@mail.ru

Annotation. The joint upbringing of children with different mental and physical development, according to modern domestic and foreign scientists, is the most optimal and humane trend in theory and practice in correctional preschool pedagogy. This article discusses the problem of integration of children with severe speech disorders in the conditions of preschool educational institutions, as well as the features of organizing pedagogical support for children with severe speech disorders, in terms of promoting educational integration.

Keywords: integration, children with severe speech disorders, socialization, communication.

Проблема специального образования в настоящее время является одной из самых актуальных в работе всех подразделений Министерства образования и науки РФ, а также, в системе специальных коррекционных учреждений. В основном это связано с тем, что количество детей с особыми потребностями и ограниченными возможностями постоянно растет, значительно увеличивается количество детей с тяжелыми нарушениями речи.

Особого внимания в вопросе психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи заслуживает проблема интеграции их в среду

нормально развивающихся сверстников. Интеграция (лат. integer - целый) - это процесс создания единого образовательного пространства, сочетающего общее и специальное образование, где дети с особыми потребностями обучаются в условиях, максимально приближенных к общеобразовательной среде, с минимально возможными ограничениями (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская)[3].

Исследования российских ученых свидетельствуют о положительном влиянии интегрированной среды на развитие детей с ограниченными возможностями (Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицына, Л.П. Назарова, А.Н. Коноплева, Н.Н. Малофеев, Л.Е. Шевчук, Е.В. Резникова и др.) Имеются данные об успешности детей в интегрированных группах и о готовности родителей выбрать интегрированное обучение для своих детей. [3]

Для того, чтобы дети с тяжелыми нарушениями речи имели возможность обучения и нахождения в общеобразовательных учреждениях на общих основаниях вместе со здоровыми детьми, необходимо:

- принятие окружающими детей с ОВЗ как полноценных членов общества;
- создание специальных условий для обучения в структуре ДОУ;
- оказание специализированной помощи детям с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях. [2]

Дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают сложности с интеграцией в общество по целому ряду причин, включая степень речевого недоразвития, эмоциональные и личностные особенности, психологические, сенсомоторные, коммуникативные трудности. Человеческое общение является важнейшим условием успешной социализации ребенка с тяжелыми нарушениями речи и его сверстников. Влияние общения на психическое развитие ребенка широко представлено в работах М. И. Лисиной. Экспериментальные исследования показали, что именно в процессе общения у детей формируется внутренний план действий, эмоциональные переживания, познавательная активность, воля, самооценка и самосознание. [1]

Эффективным условием нормализации и развития вербальной коммуникации является включение ребенка с особыми образовательными потребностями в интегрированную дошкольную группу, в сообщество со здоровыми сверстниками. Чем раньше это произойдет, тем больше вероятность того, что ребенок овладеет навыками общения и обретет социальную уверенность, что станет основой социального здоровья.

Как известно, группа детского сада - это первая социальная группа, в которой дети занимают разные позиции. В центре любого взаимодействия находится коммуникативная функция языка, который, с одной стороны, является условием социального контакта, а с другой - его результатом.

Когда ребенок приходит в интегрированную дошкольную группу из определенной социальной среды, например, из семьи, у него уже есть базовый опыт взаимодействия с определенным кругом людей. Часто этот опыт оказывается не совсем удачным и положительным [1].

Парадигма отечественных исследователей (М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Е.М. Мастюкова, В.В. Ткачева, Е.В. Устинова и др.) по проблемам семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, выделяют следующие: несправедливое отношение членов семьи к ребенку, неадекватные родительские установки и вытекающие из них методы воспитания, неблагоприятные отношения между членами семьи. Эти проблемы приводят к тому, что взаимодействие и общение с ребенком строится либо на чрезмерных требованиях, либо на чрезмерной защите, либо на отвержении и безразличии к ребенку. Еще хуже то, что дети с нарушениями развития испытывают трудности в развитии коммуникативных взаимодействий из-за отсутствия языка и навыков общения.

При работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи специалисты должны знать особенности их речевого и психомоторного развития, условия воспитания и использовать соответствующие методы и приемы взаимодействия в различных видах детской деятельности.

Организация педагогической поддержки детей с тяжелыми нарушениями речи, с точки зрения содействия образовательной интеграции, должна быть направлена на:

- выявление детей из группы риска как можно раньше в процессе обучения (совместно с медицинскими работниками) и оказание логопедической и языковой помощи при первых признаках нарушения речевого развития;

- обеспечение логопедической помощи, соответствующей расстройству, до поступления в школу; последовательность в содержании и методах дошкольного и преддошкольного воспитания и обучения, направленных на нормализацию или преодоление нарушений в развитии речи.

- непрерывность процесса коррекции и развития, как в содержании предметных областей и специальных курсов, так и в индивидуальной/подгрупповой логопедической и языковой работе;

- создание условий, нормализующих/компенсирующих высшие психические функции, аналитическую, аналитико-синтетическую и регулятивную деятельность, на основе целостного подхода к обучению и коррекции обучающихся с нарушениями речи;

- развитие коммуникативных навыков и способностей;

- развитие социального поведения, поддержание и сохранение социальных навыков, поддержание социального взаимодействия, помощь детям в развитии социальных навыков и помощь в освоении социальных ролей;

- обеспечение условий, способствующих сотрудничеству детей, с целью преодоления изоляции детей с нарушениями речи;

- создание благоприятного психологического климата в социальном окружении ребенка для нравственного и эмоционального воспитания.

- координация педагогических, психологических и медицинских вмешательств в целостном процессе психолого-медико-педагогического сопровождения;

- получение разнообразных медицинских услуг для устранения или минимизации первичного дефекта, нормализации двигательной сферы, высшей нервной деятельности и соматического здоровья.

- возможность адаптации содержания учебных предметов, преподаваемых в рамках общеобразовательной программы, во всех предметных областях с учетом необходимости коррекции речевых недостатков и оптимизации коммуникативных навыков;

- гибкое варьирование организации учебного процесса путем расширения/сокращения содержания отдельных предметных областей, изменения количества уроков и использования соответствующих методик и технологий;

- индивидуальный темп обучения и продвижения;

- непрерывный (поэтапный) мониторинг образовательных результатов и развития социальной компетентности, уровня и динамики развития речевых процессов, основанный на механизмах речевых нарушений;

- использование специфических методов, приемов и средств обучения, включая специальные компьютерные технологии, дидактические пособия, наглядные пособия, которые обеспечивают "инструментарий" для устранения коррекционного воздействия речевых процессов, повышения контроля над устной и письменной речью;

- возможность обучения на дому и/или дистанционно, если это необходимо по медицинским показаниям;

- профилактика и коррекция социокультурной, преддошкольной и дошкольной дезадаптации через максимизацию образовательного пространства, расширение социальных контактов; обучение выбору и реализации соответствующих коммуникативных стратегий и тактик [3].

Эти условия должны обеспечивать образовательному учреждению возможность исполнения всех требований, включенных в индивидуальную образовательную программу, включая прописанный в ней штат специалистов,

реализующих сопровождение, обучение и воспитание ребенка с ТНР, а также обеспечивать эффективную реализацию самого образовательного маршрута.

Список использованных источников:

1. Коноплева А. Н., Лещинская Т. Л. Теория и практика интегрированного образования // Дефектология. - 2001. - № 2. - С. 33-36.
2. Македонская О.А. Трудности или «Плюсы и минусы» инклюзии детей с особыми образовательными потребностями в условия общеобразовательной школы // Инновационные формы и технологии и комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии: материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Казань, 11–12 ноября 2014 г.) / сост. А.И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014, с. 45-49.
3. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д., Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. –2008. –№1.

**РОЛЬ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В РАЗВИТИИ
МОТОРНЫХ РИТМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ
С ДИЗАРТРИЕЙ**

А. С. Баянғалиева

Коранический центр «Зейд бин Сабит» при ДУМСО

г. Саратов, Россия

adema_b@mail.ru

Н. В. Гусева

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и
психолингвистики ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет имени*

Н.Г. Чернышевского». г. Саратов, Россия

gusevanv@inbox.ru

Аннотация. В статье обсуждается проблемы развития моторной сферы у детей с дизартрией. Говорится о связи речевых нарушений при дизартрии с недостаточностью двигательного отдела центральной нервной системы. Отмечается роль логопедической ритмики в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с дизартрией. Приводятся результаты исследования по развитию моторных ритмических процессов у детей с дизартрией с использованием логоритмических упражнений.

Ключевые слова: дизартрия, моторные ритмические процессы, коррекционно-логопедическая работа, логоритмические упражнения.

**THE ROLE OF LOGORHYTHMIC EXERCISES IN THE
DEVELOPMENT OF MOTOR RHYTHMIC PROCESSES IN CHILDREN
WITH DYSARTHRIA**

A. S. Bayangalievа

*Quranic center “Zeid bin Sabit” at the Spiritual Administration of Muslims of the
Saratov region*

adema_b@mail.ru

N. V. Guseva

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Speech Therapy
and Psycholinguistics, Saratov State University, Saratov, Russia*

gusevanv@inbox.ru

Abstract. The article discusses the problems of motor skills development of children with dysarthria. The connection of speech disorders in dysarthria with insufficiency of the motor department of the central nervous system is mentioned. The role of rhythmic speech therapy in correctional work with preschool children with dysarthria is noted. The results of a research on the development of motor rhythmic processes of children with dysarthria using logorhythmic exercises are presented.

Keywords: dysarthria, motor rhythmic processes, correctional speech therapy work, logorhythmic exercises.

В настоящее время большинство педагогов разного профиля выражают серьезную обеспокоенность состоянием речи у детей дошкольного и даже школьного возраста. М.В.Фетисова, будучи практикующим учителем-логопедом дошкольного образовательного учреждения г. Москвы, транслирует точку зрения московских логопедов о том, что «около 50-70% детей массовых и коррекционных детских садов, нуждающихся в логопедической помощи, имеют легкую либо среднюю степень дизартрии» [1]. Это утверждение опирается на результаты исследований, согласно которым у детей нарушено не только произношение традиционно «трудных» шипящих и сонорных звуков, но и согласных раннего генеза, и даже искаженное произношение гласных; поставленные звуки с трудом поддаются автоматизации. Нарушенной у детей оказывается просодическая сторона речи; присутствуют значительные отклонения от нормы в состоянии моторных ритмических процессов. Перечисленные нарушения связаны с органическим

поражением центральной нервной системы и ее периферических отделов, а в своем сочетании они создают картину невнятной, смазанной речи, сложной для восприятия. Другая особенность дизартрических расстройств заключается в трудности их коррекции, поскольку успешность их преодоления напрямую зависит от локализации и степени поражения центральной нервной системы. Учитывая это, принципиальной становится ранняя диагностика дизартрических нарушений и отграничение их от функциональной дислалии. Обязательным является и своевременное начало целенаправленной работы, сочетающей в себе воздействие не только на речевую, но и на неречевые психические функции и моторную сферу детей.

В данном случае слово «моторная» имеет ключевое значение, поскольку для детей с дизартрией характерны нарушения моторных ритмических процессов моторики на любом уровне. Движения ребенка могут быть скованными, неловкими, он с трудом выполняет простейшие упражнения на координацию, удержание равновесия; речь оказывается смазанной и нечеткой в силу недостаточно развитой артикуляционной моторики и трудностей удержания ритма указанных процессов.

Обратим внимание на собственно моторные ритмические процессы на уровне общей моторики, что особенно отчетливо проявляется на занятиях по физическому воспитанию и музыкальному развитию. Так, у дошкольников с дизартрией присутствуют следующие особенности:

- трудности удержания темпа в сторону его снижения в процессе повторения упражнений;
- неритмичность выполнения движений;
- трудности соотнесения собственных движений с началом и концом музыкальной фразы;
- затрудненная переключаемость приводит к тому, что дети не могут сменить вид движений по заданному музыкальному звуку, хлопку или словесной команде педагога.

С чисто психологической точки зрения Е.Ф. Архипова указывает на то, что моторная неловкость и трудности в овладении манипуляторными действиями зачастую связаны не только с объективными причинами, но и с постоянными неудачами при выполнении бытовых и игровых действий и недовольством, которое высказывают взрослые по поводу неуклюжести ребенка [2].

Изучение моторных ритмических процессов было проведено на базе Муниципального образовательного учреждения «Детский сад с. Преображенка Пугачевского района Саратовской области» с детьми старшего дошкольного возраста с дизартрическими нарушениями.

На констатирующем этапе было проведено комплексное логопедическое обследование по методике Е.Ф. Архиповой [3]. Для изучения были выбраны компоненты, по которым наиболее четко можно проследить состояние моторных ритмических процессов: две группы заданий на общую моторику; по три группы заданий мелкую и артикуляционную моторику; мимическая мускулатура; звукопроизношение и слоговая структура слова; просодическая сторона речи; дыхательная функция (физиологическое и речевое дыхание); группы заданий на темпо-ритмическую организацию речи.

Дети, принявшие участие в исследовании, выполнили задания ниже возрастной нормы, которая определяется как высокий уровень. Несоответствие норме прослеживалось в следующем (указаны только особенности, касающиеся моторной сферы):

- присуща общая моторная неловкость в виде трудности удержания равновесия и балансирования; дети справились с заданиями хорошо, но в очень медленном темпе;
- затруднения в ориентировании в схеме тела сидящего напротив человека, что косвенно указывает и на трудности зрительно-пространственной организации, необходимой для правильной организации движений;
- недостаточность развития тонкой пальцевой моторики, которая у детей выражалась в медленном темпе выполнения заданий, в большом количестве

ошибок и необходимости помощи, причем в отношении всех ее характеристик (кинестетическая и кинетическая основа движений);

- сниженный тонус и недостаточное качество артикуляционных и мимических движений: дети сбиваются с ритма, амплитуда движений недостаточная, переключаемость затруднена; мимика носит обедненный характер;
- затруднения автоматизации уже поставленных звуков и нарушения слоговой структуры в словах со стечением согласных в середине и закрытым слогом;
- трудности модуляции голоса по высоте и регулировании темпа; ошибки при постановке логического ударения и делении речи на синтагмы; трудности удержания ритма при рассказывании стихотворений и автоматизированных рядов; сниженная скорость речи.

С учетом перечисленных особенностей очевидна необходимость коррекционно-логопедической работы, включающей использование логоритмических упражнений для преодоления нарушений моторных ритмических процессов.

В сотрудничестве с музыкальным руководителем, принявшим участие в исследовании, был проведен цикл логоритмических занятий. Планирование проводилось с опорой на учебно-методическое пособие «Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи» [4]. Работа по данной педагогической технологии проводилась во взаимосвязи с логопедическими технологиями, которые принято использовать в системе логопедической помощи. Соответственно, целью становится взаимосвязанное развитие моторных и речевых ритмических процессов.

Коррекционно-логопедическая работа строилась по пяти этапам, каждый из которых имел свои цели:

I этап - моторный ритм: Формировать навыки ритмического совмещения разнородных движений рук и ног в скорости, направлении, плавности;

II этап - музыкальный ритм: Развивать моторную ритмическую память на музыкальном материале;

III этап - речевой ритм на музыкальных занятиях: Формировать речедвигательную ритмическую память при совмещении движений с определенным ритмом музыки;

IV этап - речевой ритм на логопедических занятиях: Развивать речедвигательную ритмическую память при последовательном усложнении речевых задач;

V этап - логоритмические игры: Закреплять ритмические речедвигательные и двигательные навыки в индивидуальных формах поведения.

В соответствии с рекомендациями авторов пособия особое внимание уделялось I этапу, использовались логоритмические упражнения на воспитание темпа речи на музыкальных занятиях; темпа речи на логопедических занятиях; развитие координации движений на музыкальных занятиях. Соответственно, в течение I этапа проводились занятия следующей направленности:

- формирование у детей устойчивого навыка ритмической ходьбы;
- развитие координации движений рук и ног;
- обучение смене темпа движений;
- формирование способности к смене ритма движений [5].

Следует отметить, что только при условии освоения указанных навыков детей с дизартрией начинают обучать усвоению музыкального ритма, что составляет II этап работы. Далее последовательно проводилась работа по освоению разных видов речевого ритма: слогового (III этап); словесного (IV этап) и синтагменного (V этап).

Логоритмические упражнения и игры в коррекционно-логопедической работе с детьми с дизартрией использовались в соответствии с указанными ранее этапами (разделами):

I раздел Используются упражнения, обеспечивающие постепенное развитие координации моторных движений и параллельное воспитание темпа движений и речи.

II раздел На этом этапе задания подчинены одной цели — развить и автоматизировать у детей чувство музыкального ритма, что начинается с обучения выделенного метрического акцента в движении.

III раздел Для развития слогового ритма используются упражнения «Проворный язычок», «Грустный дождик», «Дружные слоги»; для развития словесного и синтагменного ритма предлагаются стихотворные тексты в быстром и медленном темпе, написанные хореем, ямбом и дактилем, а также музыкальные игры.

IV раздел Развитие слогового, словесного и синтагменного ритма проводится на логопедических занятиях с использованием техники теппинга (от англ. tap – постукивать), то есть каждый слог или каждое слово проговаривают, одновременно отстукивая ритм открытой ладонью ведущей руки о твердую поверхность. Это делается на логопедических занятиях, когда логопед проговаривает разные слова и наглядно демонстрирует на магнитной доске, прикрепляя разноцветные магниты для обозначения ударных и безударных слогов.

V раздел В работу включают тексты различной сложности с учетом возраста и речевого развития детей; проводятся словесно-музыкальные игры; музыкальные и сюжетные игры-драматизации, которые дают детям возможность двигаться и петь. Используются логоритмические игры на определенном тематическом материале (лексическом и музыкальном). Перед проведением таких игр педагог разучивает движения под слова педагога, а затем под собственное сопровождение.

Логоритмические занятия служили дополнением к обычным занятиям в рамках программы дошкольного образовательного учреждения и коррекционно-логопедическим занятиям для лучшего развития моторных ритмических процессов. Занятия логоритмикой проводились в течение 2 месяцев I полугодия 2021-2022 учебного года 2 раза в неделю, продолжительность занятий составляла 20-25 минут в зависимости от сюжета,

проводились с детьми старшего дошкольного возраста в игровой форме, причем каждое занятие несло определенную тематическую нагрузку.

Таким образом, логоритмические упражнения и игры в коррекционно-логопедической работе с детьми с дизартрией способствуют развитию их темпо-ритмических и координаторных способностей. Такая же цель ставится на музыкальных занятиях, которые проводятся в соответствии с лексическими темами и способствуют развитию речи. Помимо этого, логоритмические занятия способствовали повышению мышечного тонуса; выработке правильной осанки; формированию основных движений; оказывали регулирующее действие на состояние опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной системы; снимали психическое напряжение.

Список использованных источников:

1. Фетисова, М.В. Проблема дизартрии: взгляд логопеда-практика / М.В. Фетисова [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – 2015. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2015/09/16/vystuplenie-na-kruglom-stole-nmts-yuvouo-v-2011godu-korreksionno>
2. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ; Астрель, 2008. – 320 с.
3. Архипова, Е.Ф. Как помочь ребенку со стертой дизартрией в детском саду / Е.Ф. Архипова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2016. – № 10. – С. 58-65.
4. Филатова, Ю.О. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи: Учебно-методическое пособие / Ю.О. Филатова, Н.Н. Гончарова, Е.В. Прокопенко; Под ред. Л.И. Беляковой. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 208 с.

5. Бемякова, Л.И. Педагогическая модель коррекции речевого и моторного ритмов у детей с речевыми нарушениями / Л.И. Бемякова, Ю.О. Филатова // Наука и школа. – 2015. – № 3. – С. 114-123.

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

А. О. Вершкова

*магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»
г. Саратов, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития связной речи у детей школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Дается описание коррекционно-логопедической работы по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Приводятся результаты исследования по развитию связной речи исследуемой категории.

Ключевые слова: связная речь, дети младшего школьного возраста, интеллектуальная недостаточность, коррекционная работа.

FORMATION OF CONNECTED SPEECH IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

A. O. Vershkova

Undergraduate student of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky, Saratov, Russia

Annotation. The article discusses the features of the development of coherent speech in school-age children with intellectual disabilities. A description is given of correctional speech therapy work on the formation of coherent speech in children of primary school age with intellectual disabilities. The results of a study on the development of coherent speech of the category under study are given.

Keywords: coherent speech, children of primary school age, intellectual disability, correctional work.

В настоящее время дети младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью являются наиболее сложной, неоднородной группой аномальных детей по клиническим, психолого–педагогическим критериям, в плане изучения, определения прогноза их развития, что затрудняет разработку как диагностических, так и абилитационных программ.

Проблема формирования связной речи у детей с речевыми нарушениями освещена в трудах современных исследователей связной речи Н.Ю. Боряковой, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Л.Н. Ефименковой, Н.С. Жуковой, Р.Е. Лалаевой, В.Г. Петровой, И.Н. Садовниковой, Т.В. Тумановой, Т.Н. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Все указанные авторы квалифицируют нарушение связной речи как явление стойкое и закономерное, коррекция которого предполагает систематическое, целенаправленное, пролонгированное обучение.

Дети с интеллектуальной недостаточностью неоднородны по своему составу. Основной особенностью является различная степень выраженности снижения интеллекта, психофизического развития в пределах одного возраста. Уровень сформированности психической функции может быть различен, так же, как и имеющийся практический, сенсорный, предметный опыт ребенка [1].

Становление речи у детей с интеллектуальной недостаточностью осуществляется замедленными темпами, характеризуется качественными особенностями.

При данной патологии в различной степени нарушены все психолингвистические уровни порождения речевого высказывания: смысловой, языковой, сенсомоторный. Самыми дефицитарными являются уровни, инструментом которых являются операции анализа, синтеза, обобщения, сравнения и классификации [2].

В.Г. Петрова выделяет следующие основные нарушения связной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью:

1. замедленный темп развития связной речи;
2. постоянное стимулирование речевого высказывания;
3. трудности в овладении контекстовой речью;
4. трудности становления диалогической речи;
5. фрагментарность, отсутствие логической последовательности и выводов;
6. связность высказывания;
7. фрагментарность, отсутствие логической последовательности и выводов связного высказывания;
8. в монологической речи (пересказ, рассказ) обнаруживается непонимание причинно–следственных связей, временных, пространственных отношений;
9. в пересказе происходит добавление событий, деталей, отсутствующих в тексте;
10. отсутствие в пересказе главных событий, замена их на второстепенные детали;
11. характер связных высказываний зависит от мотива и интереса к теме высказывания;
12. отсутствие критичности к собственному высказыванию [6].

Обучение навыку связного высказывания детей с интеллектуальными нарушениями невозможно без систематического специального обучения, развития ментальной функции, внимания, памяти, фонематических процессов, использования в работе наглядных и визуальных опор [3].

С целью изучения особенностей связной речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, а также, оценки эффективности коррекционной работы по ее формированию у данной категории детей, было проведено экспериментальное исследование. Исследование на базе ГБОУ СО «Школа-интернат АОП г. Балаково». В нем приняли участие 7 детей младшего

школьного возраста с диагнозом F70 по МКБ–10 (учащиеся 2 класса «А»).

Задачами исследования являлось определение уровня развития связной речи детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью; организация и проведение работы по развитию связной речи с детьми; итоговая проверка эффективности экспериментальной работы.

Для выявления уровня развития связной речи у детей экспериментальной группы, были использованы и адаптированы методики, представленные в работах В.К. Воробьевой. Р.И. Лалаевой [4]. Стимульный (наглядный) материал подбирался к методикам с учетом возрастных особенностей респондентов (детей младшего школьного возраста) и их индивидуальными возможностями и способностями.

Результаты констатирующей диагностики уровня сформированности связной речи экспериментальной группы отображены ниже в таблице 1.

ФИ	Задание 1			Задание 2			Задание 3			Задание 4			Итого	Уровень
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
Критерий	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
Софья А.	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	19	низкий
Наталья Н.	1	2	1	1	2	1	1		1	1	2	1	16	низкий
Надя С.	1	0	1	1	1	2	1	0	1	1	1	1	11	очень низкий
Дарья Е.	1	1	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	14	очень низкий
Руслан К.	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	13	очень низкий
Данила В.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	17	низкий
Егор Г.	1	2	1	1	2	!	2	1	2	1	2	1	17	низкий

Таблица 1 – Результаты констатирующей диагностики экспериментальной группы

В ходе проведения диагностики было установлено, что у детей экспериментальной группы в целом ограничен словарный запас. У них часто возникают трудности в названии предметов, их действий. У детей плохо развито умение выделять свойства предметов. Вместе с тем, дети экспериментальной группы смогли назвать основные цвета спектра (красный,

зелёный, синий), при этом наблюдались трудности в выделении формы предмета, его величины.

Наряду с этим, также было установлено, что у детей экспериментальной группы снижена речевая активность. В речи детей экспериментальной группы наблюдалось преобладание использования таких частей речи как существительное и глаголы. Дети очень редко использовали прилагательные и местоимения.

Речь детей младшего школьного возраста экспериментальной группы полна аграмматизмов, дети часто пользовались указательными жестами.

Чаще всего в своей речи дети экспериментальной группы использовали простые нераспространенные предложения, наблюдалась стереотипность грамматического оформления. Внешне речь детей экспериментальной группы была смазанной, наблюдались нарушения звукопроизношения, в результате чего понимание речи вызывало затруднения.

Таким образом, в процессе констатирующего эксперимента учащихся были выявлены следующие нарушения в связной речи: ограниченный словарный запас, нарушения звукопроизношения, снижение речевой активности, большое количество аграмматизмов, стереотипность грамматического оформления предложений.

Работа по развитию связной речи в группе детей с нарушениями интеллекта проводилась нами по следующим направлениям:

- обогащение словарного запаса;
- составление рассказа по картине и по игрушке;
- разучивание стихотворений, отгадывание загадок.

В коррекционно-развивающей работе по формированию навыков связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта мы совмещали индивидуальные и групповые формы работы, таким образом, сначала навыки формировались на индивидуальных занятиях, но в дальнейшем закреплялись в групповых занятиях. Как, например, занятие на тему: Составление рассказа по серии иллюстраций.

После проведения коррекционной работы была проведена повторная диагностика по формированию связной речи у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. В ходе обследования использовалась та же методика, что и на констатирующем этапе эксперимента. Результаты диагностики представлены в таблице 2.

ФИ	Задание 1			Задание 2			Задание 3			Задание 4			Итого	Уровень
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
Критерий	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
Софья А.	2	3	2	3	2	2	2	1	3	3	2	1	26	средний
Наталья Н.	2	2	1	2	3	2	3	1	2	1	3	2	24	средний
Надя С.	-	1	1	2	2	2	2	2	1	1	-	2	16	низкий
Дарья Е.	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	21	низкий
Руслан К.	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	19	низкий
Данила В.	2	3	1	3	2	2	1	2	2	2	3	2	25	средний
Егор Г.	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	1	27	средний

Таблица 2 - Результаты контрольной диагностики экспериментальной группы

По результатам повторной диагностики было выявлено, что уровень развития связной речи несколько повысился, но необходима дальнейшая работа. Нарушение всех компонентов языка у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью усложняет формирование у них связной речи. Данные проблемы усугубляются рядом иных недостатков: слабостью осмысления материала, непониманием логики событий, нарушением временных взаимосвязей, соскальзыванием с темы или проблемы, основным к образованию побочных ассоциаций, быстрой истощаемостью мотивов к речи. По этой причине следует проводить коррекционную работу, нацеленную на формирование и развитие связной речи.

Список использованных источников:

1. Андреева С.В. Вариативность в коррекционно– логопедической работе с младшими школьниками, имеющими диагноз аутизм, отягченный интеллектуальной недостаточностью //Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. №3. С. 60– 67.
2. Забрамная С.Д. Психолого–педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Владос. 1995. 230 с.
3. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью на модели обучения рассказыванию по картине: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Рос. гос. пед. ун– т им. А.И. Герцена. Санкт– Петербург, 2004. 18 с.
4. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: методическое пособие. Спб.: Союз, 2015. 224 с.
5. Мастюкова Е.М. Советы педагогам и родителям по подготовке и обучению детей с особыми проблемами в развитии. М.: Владос, 2017. 167 с.
6. Петрова В.Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? М.: Флинта: Московский психолого– социальный институт, 1998. 104 с.

**ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Ж. В. Ефремова

*магистрант кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»*

г. Барнаул, Россия

jannaefremova8@gmail.com

Аннотация. В статье обсуждаются особенности организации коррекционной работы для преодоления нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития в процессе логопедического сопровождения в условиях образовательной организации. Освещены этапы коррекционной работы, а также участники логопедического сопровождения, элементы содержания занятий с обучающимися.

Ключевые слова: логопедическое сопровождение, обучающиеся начальной школы, задержка психического развития, ЗПР, коррекция, нарушения письма.

**OVERCOMING WRITING DISORDERS IN YOUNGER
SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE
PROCESS OF SPEECH THERAPY SUPPORT IN AN EDUCATIONAL
ORGANIZATION**

Zh.V. Efremova

Master's student of the Department of Special Pedagogy and Psychology
Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

jannaefremova8@gmail.com

Scientific supervisor: Dudyev Vasily Petrovich, PhD. psychological
sciences, associate professor

Annotation. The article discusses the features of the organization of correctional work to overcome writing disorders of students with mental retardation in the process of speech therapy support in an educational organization. The stages of correctional work, as well as participants of speech therapy support, elements of the content of classes with students are highlighted.

Keywords: speech therapy support, primary school students, mental retardation, PO, correction, writing disorders.

Нарушения письма (дисграфия) у младших школьников с ЗПР являются основной причиной школьной неуспеваемости этой категории обучающихся. Ошибки, которые допускают данные учащиеся, являются стойкими и носят системный характер, т.е. содержат в себе целый комплекс причин для своего проявления. Основной причиной стойкости ошибок на письме обучающихся с ЗПР являются особенности их психо-физиологического развития, включающие в себя как замедленное речевое развитие, отсутствие воли, слабость саморегуляции и интереса к учебной деятельности, так и нарушения в развитии различных анализаторов мозга и формировании мышления, общее снижение продуктивности психических процессов [1].

Для получения заметного результата в сокращении количества ошибок на письме данной категории обучающихся необходима организованная логопедическая помощь, которая включает в себя максимально раннюю диагностику имеющихся нарушений развития, а также систематическую коррекционную работу, направленную на преодоление дисграфии. Логопедическая работа по преодолению дисграфии у обучающихся с ЗПР, способствуя формированию правильного грамотного письма, тем самым способствует активному развитию как письменной, так и устной речи, а также речемыслительной деятельности школьников. [2, с.51].

Различные авторы, исследующие проблему развития обучающихся с ЗПР, указывают на то, что в настоящее время их количество увеличивается и может

составлять до половины обучающихся класса. [3,4]. Наблюдения, проведенные в МБОУ «Гимназия №85» г. Барнаула, показывают, что далеко не все обучающиеся, имеющие сложности в усвоении школьной программы и признаки ЗПР, проявляющиеся в учебной деятельности, поведении и общении, имеют статус ОВЗ и рекомендации от ПМПК. Это объясняется предубеждением и неправильными представлениями родителей об условиях развития ребенка с ЗПР. Это явилось причиной трудностей в формировании экспериментальной группы обучающихся для проведения исследования по преодолению ошибок на письме. Для проведения исследования нами была выделена группа обучающихся 1,2,4 классов начальной школы МБОУ «Гимназия №85» г. Барнаула, имеющих статус ОВЗ и рекомендации ПМПК для обучения по ООП 7.1 и 7.2. в количестве 5 человек.

На этапе констатирующего эксперимента были проведены диагностические мероприятия для обследования письменной речи участников с целью изучения видов дисграфий, проявляемых ими на письме, и составления коррекционных программ для их преодоления. Диагностика включала в себя задания, соответствующие классу обучения ребенка, уровню полученного им программного материала и разработанные для логопедического изучения письма обучающихся начальной школы.

Для осуществления основного (коррекционного) этапа исследования были составлены коррекционные программы для преодоления ошибок на письме, которые содержали в себе словарный и обучающий материал, позволяющий пошагово работать со всеми выявленными формами дисграфий. Так как исследования показали, что у всех участников экспериментальной группы дисграфия носит сочетанный характер и сложно выделить ее преобладающий тип, программы не носили индивидуального характера, а учитывали только возраст обучающегося и программный материал, который усвоен им в процессе обучения.

В коррекционной работе с обучающимися с ЗПР была поставлена цель: совершенствование навыков письма. Основными задачами коррекционных логопедических занятий по преодолению дисграфии явились следующие:

- совершенствование фонематического восприятия, грамматического строя речи, навыков словообразования.

Содержание занятий основного этапа коррекционной работы опиралось на традиционные (рекомендованные) направления и формы логопедической работы по преодолению дисграфии у школьников [10, с.19-35]. Занятия проводились как в индивидуальной форме, так и в парной, в зависимости от количества участников данного возраста, принимающих участие в эксперименте.

Важным условием успешности коррекционной логопедической работы с обучающимися с ЗПР является учет особенностей их психического развития и соматического состояния [6, с. 67 - 91]. Для создания благоприятных условий коррекционной работы по преодолению ошибок на письме обязательными элементами занятий были: создание ситуации успеха, стимуляция интереса к деятельности и положительной мотивации к занятиям. Развитие крупной и мелкой моторики и своевременные активные паузы для предотвращения утомления - так же необходимые компоненты при работе с обучающимися с ЗПР по преодолению дисграфии, поэтому занятия включали в себя физкультминутки, пальчиковые игры, рисование узоров и элементы самоанализа учащимся своего настроения и качества деятельности через цвет.

В зависимости от возраста обучающихся и уровня полученного программного материала, занятия содержали самые разнообразные упражнения и формы работ [7,8,9, с.6-78].

Так, например, для формирования и укрепления звуко – буквенного анализа в деятельность учащегося 1 класса были включены разнообразные задания по определению звука в начале слова, по различению гласных и согласных звуков, по умению отличать звуки и буквы, их обозначающие, по различению глухих–звонких согласных, мягких–твердых согласных, и т.п.

Затем стали использоваться многочисленные комбинаторные задания, предлагающие составить различные слова из комбинации букв. Цель подобных упражнений – формирования анализа и синтеза в речевой деятельности. По мере укрепления навыков и работы по программе задания усложнялись. Учащемуся предлагалось составить предложения по картинкам, рассказ по вопросам или картинкам, а также списывания и письмо под диктовку. В занятиях использовались различные изображения предметов, животных и т.п., наложенные изображения, изображения узоров. Кроме того, для развития чувства ритма, были использованы задания на определение ритмического рисунка слов. Все эти задания содержали обильный и разнообразный словесный материал, что способствовало расширению и обогащению словарного запаса обучающегося.

Программа занятий с обучающимися 2 класса начиналась с изучения (повторения) имен существительных и их склонение по родам и числам, глагола, его склонения по временам, прилагательного, навыков различения существительного, глагола и прилагательного. Отдельное внимание было уделено навыку выделения предлогов в предложениях. Затем внимание было уделено изучению состава слова и формированию навыка различения предлога и приставки. Впоследствии изучалось предложение, умение выделять предложение в тексте, согласование членов предложения. Дидактический материал так же имел обширный характер и содержал разнообразные изображения, соответствующие содержанию заданий.

Занятия с обучающимися 4 класса начались с изучения (повторения) словообразования с помощью приставок и суффиксов, ударения в словах, различение букв О и А, И и У, И и Ы, Ё и Ю, звонких и глухих согласных в словах, различение букв с похожим написанием. Для организации их деятельности использовались кроссворды, ребусы и различные другие занимательные упражнения.

При организации коррекционной работы и проведении занятий необходимо было обратить внимание на следующие моменты:

- учет общих дидактических принципов (доступности, наглядности, индивидуального подхода, конкретности, сознательности, постепенного усложнения заданий и речевого материала);

- комплексность и скоординированность работы классных руководителей, логопеда и родителей школьников;

- максимально ранняя диагностика и своевременная коррекция нарушений речи;

- учет психологического состояния ребенка;

- создание психологически благоприятной атмосферы на занятиях.

В организации логопедического сопровождения по преодолению нарушений письма младших школьников чрезвычайно важна роль родителей. Необходимо создавать условия для формирования у родителей представления о ценности логопедических занятий в развитии их ребенка, формирования успешности в освоении им учебной программы. Для этого были осуществлены следующие мероприятия:

- определение степени вовлеченности родителей в организацию учебной деятельности и развитие речи ребёнка и на основе этого координация коррекционной работы и налаживание сотрудничества логопеда и семьи;

- привлечение родителей к активному участию в работе по исправлению нарушений письма у детей (в форме содействия в выполнении домашних заданий и мотивирования ребенка);

- консультирование родителей в области основ логопедии, необходимых для правильной организации деятельности детей в домашних условиях.

В организации целенаправленной коррекционной работы по преодолению нарушений письма так же весомый вклад вносит классный руководитель и педагоги начальных классов. Для ребенка с ЗПР особенно необходимо создавать на уроках атмосферу доброжелательности, терпимости и веры в него. Для педагогов обучающихся, участвующих в логопедическом сопровождении были организованы консультационные мероприятия, цель

которых – оказание поддержки и формирование представлений об особенностях развития школьников с ЗПР.

Таким образом, логопедическое сопровождение в образовательном учреждении обучающихся с ЗПР для преодоления нарушений письма является системой, в которую включены, помимо самого школьника и логопеда, - его родители, классный руководитель и педагоги–предметники. Логопедическое сопровождение носит поэтапный характер. Содержание каждого этапа зависит от уровня изученного обучающимся программного материала и класса обучения.

Список использованных источников:

1. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей/ Под ред. Т. А. Власовой и др. [Текст]: / Т.А.Власова М.: Просвещение, 1981–119 с.
2. Елецкая О. В. Особенности когнитивных компонентов формирования орфографического навыка письма у школьников с дизорфографией / Елецкая О. В.// Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. — 2011. — № 3. — С. 47-54.
3. Кононерова Д. А. Проявления дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 13. – С. 21–25. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56165.htm>.
4. Костенкова Ю.А., Тригер Р.Д., Шевченко С.Г. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения. [Текст]: /Костенкова Ю.А., Тригер Р.Д., Шевченко С.Г. – М., Школьная пресса, 2004 – 64с.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997. –184 с.
6. Ульенкова У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учебное

- пособие / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – 2-е издание, исправленное.
– Москва: Академия, 2005. – 176 с.
7. Чистякова О.В. 20 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии. 1 класс. – СПб.: Издательский дом «Литера», 2010. – 80с.: ил. – (серия «Азбука Письма»)
 8. Чистякова О.В. 30 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии. 2 класс. – СПб.: Издательский дом «Литера», 2010. – 80с.: ил. – (серия «Азбука Письма»)
 9. Чистякова О.В. 30 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии. 3-4 классы. – СПб.: Издательский дом «Литера», 2010. – 80с.: ил. – (серия «Азбука Письма»)
 10. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией). – М.: Когито-Центр, 1996– 47 с.

ПРЕДПОСЫЛКИ ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМОМ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (3 УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)

Е. О. Жданова, В. А. Бородина

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический

университет, г. Челябинск, Россия

yelena.zhdanova.1998@internet.ru

Аннотация: в статье рассмотрена сущностная характеристика понятия письма, основные предпосылки овладения им. Характеристика детей с общим недоразвитием речи. На основе теоретического анализа представлены особенности формирования предпосылок письма детей данной категории с позиции нейропсихологического и лингвистического подходов, фонетического и морфологического принципов.

Ключевые слова: письмо, предпосылки овладения письмом, общее недоразвитие речи.

PREREQUISITES FOR MASTERING WRITING BY CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (LEVEL 3 OF SPEECH DEVELOPMENT)

E. O. Zhdanova, V. A. Borodina

South Ural State Humanitarian Pedagogical University,

Chelyabinsk, Russia

yelena.zhdanova.1998@internet.ru

Abstract: the article considers the essential characteristics of the concept of writing, the main prerequisites for mastering it. Characteristics of children with general speech underdevelopment. Based on the theoretical analysis, the features of the formation of the prerequisites for writing children of this category from the standpoint of neuropsychological and linguistic approaches, phonetic and morphological principles are presented.

Keywords: writing, prerequisites for mastering writing, general underdevelopment of speech.

Письмо играет важную роль в жизни человека, обеспечивая различные сферы его деятельности. Письмо является основным средством получения, передачи и фиксации информации во времени. Обучение письму, по утверждению Л. С. Выготского, развивает у детей навык произвольного оперирования собственными умениями, осознания и произвольного владения устной речью, то есть способствует развитию высших психических процессов [4].

Исследование проблемы формирования письма отражено в работах нейропсихологов (А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова) [1; 4], психологов (Т. П. Бессонова, Л. С. Выготский) [1; 6], логопедов (Р. Е. Левина, А. В. Ястребова) [2; 5].

В психологии письмо рассматривается как сложный психический многоуровневый процесс, требующий скоординированного взаимодействия вербальных и невербальных структур речи в ходе которого осуществляются технические операции фиксации устной речи графическими знаками [1].

Л. С. Цветкова выделяет предпосылки, связанные с нейропсихологическими аспектами готовности к овладению письмом. Такими предпосылками являются: сформированность устной речи; высших психических функций (разных видов восприятия, в том числе пространственного, представлений, ощущений, знаний) и их взаимодействия; двигательной сферы; способов деятельности; регуляции и саморегуляции общего поведения (контроль за действиями, намерения, мотивы поведения) [4].

А. В. Ястребова, рассматривая психологическую готовность к письму, выделяет в ней лингвистическую готовность к овладению письмом – новым видом речевой деятельности ребёнка старшего дошкольного возраста. Автор подчеркивает, что только при наличии полноценно развитой устной речи

возможно осознанное выполнение языковых операций (подбор подходящих предложений, словосочетаний, слов, их анализ и символизацию с помощью букв), являющихся основополагающими для процесса письма [5].

Рассматривая психологический аспект письма Р. Е. Левина выделяет два принципа – фонетический и морфологический.

Фонетический принцип отражает написание слов соответственно их произношению, не основываясь на знании правил грамматики. Исходя из базового фонетического принципа Р. Е. Левина выделяет следующие предпосылки готовности к овладению письмом:

- чёткая дифференциация всех звуков речи;
- правильное звукопроизношение;
- владение звуковым анализом и синтезом слов;
- знание букв, чёткое различение их по виду.

Морфологический принцип предполагает усвоение грамматических правил, определяющих особенности написания различных морфем слова (корня, приставки, суффикса, окончания). Для освоения этого более сложного принципа необходим ряд следующих предпосылок:

- полное усвоение фонетического принципа;
- овладение морфологическим анализом слов необходимым для выявления части слова, содержащей орфограмму;
- овладение, активное пользование приведенным в систему запасом слов;
- предварительное (в дошкольном возрасте) усвоение грамматических норм языка [2; 6].

Предпосылки овладения письмом должны быть сформированы в старшем дошкольном возрасте [7]. Особые трудности в овладении письмом возникают у детей с речевой патологией, в том числе у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Согласно определениям Г. А. Каше, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной общее недоразвитие речи понимается как

форма речевого дефекта, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы. Страдает как звуковая, так и смысловая стороны речи, при этом дети обладают нормальным слухом и первично сохранным интеллектом [1; 2; 8]. Соответственно, затрудняется ход развития вербальных и невербальных компонентов речи, являющихся основой предпосылок овладения письмом.

Степень тяжести речевого дефекта варьируется в зависимости от уровня речевого развития при ОНР. Первый уровень – самый тяжёлый, речь отсутствует (имеются звукоподражания или комплексы звуков), четвёртый – самый лёгкий (наблюдается маловыраженное недоразвитие лексико-грамматического и фонетико-фонематического компонентов речи) [1]. Детям с ОНР третьим уровнем речевого развития к 5-7 годам детям доступно активное использование развёрнутой фразы, но с присутствием неточностей в лексико-грамматическом строе речи, фонематических процессах, нарушений звукопроизношения, что свидетельствует об особенностях развития предпосылок овладения письмом у этих детей [1; 2; 7].

Таблица 1-Особенности предпосылок овладения письмом у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (3 уровень речевого развития)

Характеристика предпосылок овладения письмом	Особенности предпосылок овладения письмом у детей с ОНР (третий уровень речевого развития)
Нейропсихологический аспект	
Сформированность устной речи	<ul style="list-style-type: none"> – Нарушения звукопроизношения, фонетико-фонематических процессов; – недостаточный объём и владение словарным запасом; – наличие аграмматизмов; – в связной речи отсутствие правильности, последовательности изложения.
Сформированность высших	<ul style="list-style-type: none"> – Нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным (кинестетическим) анализаторами ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова;

психических функций	<ul style="list-style-type: none"> – нарушены более высокие уровни зрительного восприятия (нарушения в выделении существенных признаков и выделение случайных, незначимых); – пространственные понятия (спереди, сзади, вверху, внизу) осваивают только в ходе специального обучения; в речи часто затруднено использование и дифференциация предлогов; – способность к аналитико-синтетической речевой деятельности снижена (трудности выделения и обобщения признаков)
Сформированность двигательной сферы	<p>Трудности:</p> <ul style="list-style-type: none"> – выполнения тонких движений пальцев рук; – владения разными видами праксиса, переключаемости, устойчивости, кинестетического контроля; – воспроизведения графического образа буквы
Сформированность саморегуляции поведения (контроль за действиями, намерения, мотивы поведения)	<ul style="list-style-type: none"> – Психическая незрелость, ведущая игровая деятельность влечёт снижение мотивации к овладению письмом; – снижена регуляция действий, саморегуляция, контроль намерений, планирование деятельности; – неумение сохранять и понимать инструкцию (снижена работа функций внимания, памяти, мышления); – недостаточная концентрация внимания; – низкий уровень познавательной активности.
Лингвистический аспект	
Лингвистическая готовность к овладению новым видом речевой деятельности – письму.	<ul style="list-style-type: none"> – Присутствуют нарушения всех компонентов речевой системы, что не позволяет устной речи достичь необходимого для освоения письма уровня; – недоступно осознанное выполнение языковых операций, т. к. при ОНР страдают и психические, и двигательные функции. Процесс подбора подходящих предложений, словосочетаний, слов, их анализа и символизации с помощью букв составляет значительные трудности.
Психологический аспект	
Фонетический принцип	<ul style="list-style-type: none"> – Недоступна чёткая дифференциация всех звуков речи из-за недостаточного развития фонетико-фонематических процессов;

	<ul style="list-style-type: none"> – наличие дефектов звукопроизношения возможно во всех группах звуков; – звуковой анализ и синтез затруднён в случае наличия грубых фонетико-фонематических нарушений; – трудности дифференциации букв по акустическому и оптическому признаку.
Морфологический принцип	<ul style="list-style-type: none"> – Морфологический анализ недоступен: не ориентируются в частях слова (корень, окончание и т.д.); – в активном словаре больше существительных и глаголов, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий; – затруднено понимание семантики многих слов; – грамматические нормы языка к старшему дошкольному возрасту усваиваются частично, с трудом или не усваиваются при отсутствии коррекционной работы.

Таким образом, анализ нейропсихологического, психологического, лингвистического аспектов предпосылок овладения письмом показывает, что у старших дошкольников с ОНР третьего уровня речевого развития к началу обучения письму не сформированы необходимые предпосылки. Это является основанием для организации целенаправленной коррекционной работы с детьми данной категории, для предупреждения трудностей обучения грамоте на этапе школьного обучения.

Список использованных источников:

1. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений/ А. Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.
2. Левина, Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом: Пособие для логопедов и студентов дефект. фак. пед. вузов./ Р. Е. Левина. – М.: Метод. наследие, 2003. – 144 с.

3. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
4. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление: учеб. пособие / Л.С. Цветкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2005. – 360 с.
5. Ястребова, А.В. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с.
6. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 459 с.
7. Ткаченко Т. А. В первый класс – без дефектов речи: Методическое пособие/ Т. А. Ткаченко. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 112 с: ил
8. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: учебно-методическое пособие/ Г.А. Каше – М.: Просвещение, 2007. – 207с.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

О. А. Константинова

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии
и психолингвистики ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский университет имени Н.Г. Чернышевского»*

г. Саратов, Россия

Olgakonstantino@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема логопедической диагностики детей с тяжелыми нарушениями речи. Раскрываются ключевые компоненты речевого изучения, приводится пример развернутой речевой карты с обоснованием ее содержания. Особо подчеркивается значимость комплексной диагностической работы для дальнейшего выстраивания логопедического коррекционно-педагогического маршрута.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, речевая карта, методический инструментарий, логопедическое изучение, диагностика речевого развития, коррекционно-педагогический маршрут.

METHODOLOGICAL INSTRUMENTS FOR LOGOPEDIC STUDY OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

O. A. Konstantinova

PhD in Pedagogics, Associate Professor of the department of Logopaedics and
Psycholinguistics

FGBOU VO "Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy". Saratov

olgakonstantino@mail.ru

Annotation. The following research deals with the problem of logopedic diagnostics of children with severe speech disorders. The key components of speech learning are revealed, an example of a detailed speech map is given with the rationale

for its content. The importance of complex diagnostic work for further alignment of a logopedical correctional and pedagogical route is especially emphasized.

Keywords: children with severe speech disorders, speech map, methodological instruments, logopedic study, diagnostics of speech development, correctional and pedagogical route.

С каждым годом проблема обучения детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) становится все более актуальной. Специалисты, которые занимаются воспитанием и обучением таких детей, коллективно находят способы коррекции развития детей с тяжелыми нарушениями речи, потому что именно от их совместной работы зависит интеллектуальное развитие ребёнка, его социализация и интеграция в общество.

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория, у которой имеются отклонения в речевом развитии, при этом у них сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но имеются серьезные речевые дефекты, которые влияют на становление психики. Из-за этого возникает вторичное отставание в развитии психических процессов, что влечет за собой трудности в усвоении образовательной программы и включению в социум [2].

Логопедическое изучение дошкольников (школьников) в настоящее время является актуальной задачей, потому что с каждым годом увеличивается количество детей, имеющих тяжелые нарушения речи. Необходимо проводить качественную и дифференцированную диагностику с учётом которой в дальнейшем будет разработана индивидуальная образовательная программа развития ребёнка.

В отечественной логопедии проблемами становления и развития речи детей с тяжелыми нарушениями речи подробно рассматривались Р.Е. Левиной и коллективом НИИ дефектологии Г.А. Каше, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Н.А. Никашиной, Г.И. Жаренковой, Л.Ф. Спировой и др. Именно этими учеными был сформулирован и выдвинут системный подход, который

основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи [1].

Для того чтобы начать коррекционную работу с детьми с ТНР необходимо провести логопедическую диагностику, на основе которой, в дальнейшем, будет разработана индивидуальная логопедическая программа. Диагностику можно использовать для оценки актуального развития ребёнка, для выявления зоны ближайшего развития, а также выявления результатов логопедической работы. Результаты логопедической диагностики важны для определения путей и методов коррекционной работы.

Логопедическая диагностика имеет особое значение, так как речь неразрывно связана со всеми психическими процессами. Своевременная диагностика позволяет оказать качественную целенаправленную работу с ребёнком, чем раньше она будет оказана, тем более полными окажутся коррекция и компенсация дефекта, а также, возможно предупреждение вторичных нарушений развития.

Речевая функция имеет большое значение для общего психического и интеллектуального развития, поэтому дети с тяжёлыми нарушениями речи приобретают вторичные дефекты.

У детей с нарушениями речи отмечается несформированность психических процессов, которые тесно взаимосвязаны с речью, а именно: нарушение внимания, памяти, словесно-логического мышления, а также для них характерна низкая переключаемость, недостаточная пальцевая и артикуляционная моторика. Р.Е. Левина выделяла нарушение внимания как одну из причин возникновения общего недоразвития речи [3].

Приведем примеры диагностики сформированности структурных компонентов речи: фонетики, лексики, грамматики у детей, представленные в виде речевой карты. Речевая карта – важный инструмент в работе логопеда, содержание которого может несколько видоизменяться в зависимости от возраста и речевых особенностей детей. Тем не менее, изучение структурных

компонентов речи у детей с тяжелыми нарушениями речи – обязательное условие диагностики.

1. Фонетический строй речи

Звукопроизношение: N; отсутствие звука; искажение; замена; смешение звуков.

Фонематический слух. Восприятие на слух и дифференциация: изолированных звуков (свистящих - шипящих; твердых – мягких; сонорных); звуков в слогах (типа: са-ша; са-ся; са-за-ца и др.); в словах (типа: коза – коса; лук – люк и др.). Фонематический слух сохранен; нарушен частично; нарушен полностью.

Звукослоговая структура слова разной степени сложности (типа: сук, рама, пирамидка, колокольчики; и со стечением согласных: дверь, стол, космонавт, сковорода).

N; нарушена: искажение, сокращение, добавление, пропуск, перестановка звуков, слогов.

Состояние элементарного звукового анализа: знание гласных и согласных звуков и их отличия; определение количества слогов в слове, последовательности и места звуков в слогах и словах и др.

Звуковой анализ сформирован (указать, что именно): N; частично сформирован, не сформирован.

Просодический компонент речи

Темп (N; замедленный; ускоренный; запинки; заикание).

Ритм (N; напряженный; прерывистый, аритмичный, скандированный).

Состояние дыхания и голоса. Дыхание: N, свободное, ровное; поверхностное, затрудненное, ускоренное, неглубокое, аритмичное.

Голос: его сила, высота и тембр (N, звонкий сильный; слабый, тихий, глухой; резкий, крикливый, форсированный; тусклый, гортанный, немодулированный).

Интонация: выразительная; монотонная с наличием или отсутствием эмоциональных оттенков.

Логическое ударение и смысловая пауза.

II. Словарный запас ребенка

Количественная и качественная характеристика лексического запаса. Соотношение пассивного и активного словаря. Понимание и употребление в речи имен существительных, глаголов, прилагательных, наречий, предлогов, слов обобщающего характера, синонимов, омонимов, антонимов. Многозначность слова, понимание и употребление прямого и переносного значения слова. Отсутствие или наличие лексических ошибок (N; словарь количественно и качественно неполноценен, беден, неточен; пассивный словарь преобладает над активным; понимание затруднено: словарь ограничен бытовой тематикой, отличается неправомерным сужением (расширением) значения употребляемых слов по смысловому и акустическому сходству).

III. Грамматический строй речи:

1. Словообразование.

2. Словоизменение (формы согласования и управления).

3. Порядок слов в предложении.

1. Особенности словообразования: уменьшительно-ласкательных формы имен существительных (стул – стульчик, зеркало – зеркальце); название целого и его частей; животных и их детенышей (кошка – котенок, корова – теленок); образование от имен существительных относительных и притяжательных прилагательных (золото – золотой, пух – пуховый, ухо зайца – заячье ухо; хвост лисы – лисий хвост); новых слов с помощью префиксов, суффиксов (ход – выход – заходить - переходить и др.), а также и путем словосложения (пар – о – ход, тепл – о - воз).

2. Формы словоизменения. Согласование: имен существительных и прилагательных в роде числе и падеже (голубое небо, пушистый снег, красная машина и др.); имени существительного с глаголом прошедшего времени в роде и числе (море шумело, дети плавали); имени существительного и местоимения с глаголами настоящего времени в лице и числе (черемуха расцветает, цветы распускаются, дети играют, они радуются).

Формы управления: глагол + прямое дополнение (поет песню, читает сказку); глагол + косвенное дополнение без предлогов и с предлогами: в, на, за, над, под, между, из-за, около, у (пишет ручкой, садится за парту, плавает под водой).

3. Порядок слов в предложении. Составление фраз по предметным картинкам и опорным словам. Структурное оформление предложения – расположение главных и второстепенных его членов и их соответствие раскрываемому содержанию (мальчик, гвоздик, молоток – мальчик забивает гвоздь молотком).

Для определения уровня сформированности грамматического строя речи необходимо вспомнить классификацию типичных лексико-грамматических ошибок. Условно все ошибки следует разделить на **грубые** и **менее** грубые.

К грубым ошибкам относятся: 1. Отсутствие склонения, когда формы всех падежей заменяются формой одного, именительного падежа. 2. Отсутствие предлогов в падежном падеже и в других падежах, где они обязательны. 3. Отсутствие форм согласования в числе. 4. Нарушение согласования по роду при именах существительных мужского и женского рода.

Особую группу ошибок составляют логико-грамматические ошибки, которые, с точки зрения речи, относятся также к грубым, а именно: 5. Пропуск дополнений при переходных глаголах, не восстанавливаемых из контекста. 6. Объединение в однородные члены слов с различными основаниями деления. 7. Нарушение порядка слов в предложении.

К менее грубым ошибкам относятся следующие: 1. Ошибки в употреблении падежей при наличии склонения, то есть многообразная замена одной формы косвенного падежа другими падежами. 2. Неустойчивость в употреблении предлогов и их пропуск при именах существительных. 3. Нарушение согласования в роде при именах существительных среднего рода. 4. Нарушение залоговых форм. 5. Упрощение сложных союзов.

Наличие грубых ошибок является показателем полной несформированности основ грамматики. Менее грубые ошибки свидетельствуют о частичном нарушении грамматического строя русского языка.

В заключении следует указать: грамматический строй речи в норме; частично сформирован; не сформирован. Указать характер ошибок.

Обследование письменной речи (изучение обязательно для детей школьного возраста, виды заданий варьируются от пройденного материала школьников)

Определение уровня сформированности навыков чтения и письма. Скорость и способ чтения слов, слов предложений и текста: побуквенное, послоговое, словесно-фразовое чтение. Характер ошибок: замена, смешение, пропуск, добавление, перестановка звуков, слогов, слов; нарушение понимания прочитанного и др. Состояние различных видов письма: списывание, под диктовку, изложение и сочинение и др. Характер ошибок и степень сформированности языковых, семантических и сенсомоторных операций. Нарушение письма: пропуск, добавление, перестановка, смешение и замена букв, слогов, слов, префиксов, суффиксов и окончаний, слитное и раздельное написание слов. Искажение смысловых (логических) и языковых, грамматических связей между словами в предложении и др.

Кроме того, на всех стадиях исследования особенностей трех структурных компонентов речи: фонетики, лексики, грамматики, - следует учитывать:

а) отношение ребенка к заданию: серьезное, отрицательное безразличное: (например, на веселой лесной полянке, давай, поиграем с тобой в «Эхо». Слушай меня внимательно. Я буду произносить звуки (слоги, слова), а ты точно так же повтори их и т.д.); б) характер выполнения задания: слушает (рассматривает, выполняет) внимательно, заинтересованно, осмысленно или рассеяно, безразлично и др; в) отношение ребенка к помощи логопеда и его оценке; г) результаты работы. Уровень помощи можно определить одним из

пяти видов подсказки: 1. Подсказка – намек в виде красноречивого молчания или вопроса: «Разве?», «Ты хорошо слушал, подумал?». Данный вид подсказки диагностирует тонкость понимания ребенком допущенной ошибки. 2. Подсказка в виде ссылки на образец, без разъяснения: «Послушай (посмотри), как я это произношу. Постарайся произнести так же». 3. Частичное разъяснение задания: «Вот здесь на моей картинке изображен апельсин, а на твоей апельсины» и др. 4. Разъяснение задания на примерах с использованием форм словообразования и словоизменения (согласования и управления), с конструированием предложения по опорным словам. 5. Подсказка в виде тренировки с помощью игровых упражнений, направленных на отработку простейших языковых моделей (например, это голубое (весеннее) небо; ручеек журчит (струится) и др.).

Знание диагностических критериев позволяет вскрыть качественную сторону выполнения задания детьми, поставить им диагноз и определить и ведущие направления работы с каждым конкретным ребенком.

Таким образом, в определении уровня речевого развития ребенка необходимо ориентироваться на ведущие критерии: качество и устойчивость грамматических ошибок (грубые – менее грубые ошибки или их отсутствие).

На основе исследования особенностей всех сторон речи ребенка составляется его логопедическая характеристика. Результаты изучения речи фиксируются обычно в речевой карте ребенка. В ней выставляется предварительный речевой диагноз, а после проведенной коррекционно-логопедической работы – окончательный диагноз, иллюстрируемый речевыми профилями детей [4].

Можно заключить, что логопедическая диагностика – это важная методическая часть логопедического всестороннего изучения детей с тяжелыми нарушениями речи, фундамент для дальнейшего построения индивидуального логопедического сопровождения детей и определения коррекционно-педагогического маршрута

При изучении детей с тяжелыми нарушениями речи стоит отметить, что в диагностической логопедической работе важно понимание ключевых моментов в становлении речевых компонентов у ребенка, соотнесение ответов детей с эталоном речевого развития, вероятностный прогноз речевого развития, внесение своевременных корректировок в образовательный маршрут, постоянное коллегиальное сопровождение ряда специалистов диагностического и коррекционного процесса.

Список использованных источников:

1. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед.вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Гуманит. изд. ц. ВЛАДОС, 1998. – 680с.
2. Зиновьева, В.Н. Особенности психологического развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи / В.Н. Зиновьева, А.П. Демидова, Н.К. Нестерова // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. – №72-1. – С. 113-115.
3. Левина, Р.Е. Воспитание правильной речи у детей / Р.Е. Левина, М.А. Арутюнян // Школьный логопед. – 2012. – № 2. – С. 35-47.
4. Логопедическая практика студентов: учебно-методическое пособие / Авторы-составители: В.И. Балаева, О.А. Константинова. - «2-е изд., доп., перер. – Саратов: ИЦ «Наука», 2007 – 90с.

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ

В. Г. Мазнева

Учитель-логопед ГБОУ Школы №2005, г. Москва, Россия

mazneva68@yandex.ru

Н. В. Гусева

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и
психолингвистики ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет имени Н.Г.*

Чернышевского», г. Саратов, Россия

gusevanv@inbox.ru

Аннотация. В статье обсуждается проблема подготовки к обучению грамоте детей дошкольного возраста с дислалией, с учетом присущей им психолого-педагогической характеристикой. Говорится о ведущих компонентах для успешного формирования навыка чтения и письма, формирующихся в дошкольном периоде, существующих методических рекомендациях по подготовке к обучению грамоте различных авторов. Приводятся результаты изучения готовности к обучению грамоте старших дошкольников с дислалией и детей без речевых нарушений.

Ключевые слова: дошкольники с дислалией, подготовка к обучению грамоте, компоненты речи.

SPECIFICS OF PREPARATION FOR LITERACY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSLALIA

V. G. Mazneva

Speech therapist teacher, GBOU School No. 2005, Moscow, Russia

mazneva68@yandex.ru

N. V. Guseva

Annotation. The article discusses the problem of preparing preschool children with dyslalia for teaching literacy, taking into account their inherent psychological and pedagogical characteristics. It talks about the leading components for the successful formation of reading and writing skills, which are formed in the preschool period, the existing methodological recommendations for preparing for teaching literacy by various authors. The results of a study of the readiness for literacy training of older preschoolers with dyslalia and children without speech disorders are presented.

Keywords: preschool children with dyslalia, preparation for literacy, speech components.

Дошкольный возраст является лучшим временем, в котором легче всего предотвратить или преодолеть недостатки речи. У многих детей недостатки речи к школьному возрасту могут перерасти в языковую норму. Тем не менее, в силу индивидуальных, социальных, а чаще патологических особенностей развития у большого количества детей нарушения речи не исчезают, а принимают характер стойкого дефекта.

Дислалия является одним из самых распространённых речевых нарушений и описывается, как нарушение звукопроизношения при сохранном слухе и интеллекте, при отсутствии нарушений иннерваций мышц речевого аппарата.

О.А. Токарева определяет дислалию как нарушение звукопроизношения, обусловленное расстройством нейродинамики (слабостью дифференцировок) функциональной или органической природы. Своеобразные фонетические нарушения звукопроизношения, не корректируемые детьми в дошкольном возрасте, в дальнейшем

самостоятельно не пропадают, а переходят в стойкие дефекты произношения [1].

На основе анализа специальной литературы были выделены следующие трудности при обучении, которые возникают у старших дошкольников с дислалией: нарушения в произношении звуков, неразличение звуков, невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове, в следствиичего часто задерживается и лексико-грамматическое развитие, отмечается обеднённый словарь. Так же детям с дислалией свойственно нестабильное внимание, слабо сформированы некоторые виды памяти. Дети тяжело усваивают абстрактные понятия и отношения, у них нарушена моторика.

Правильно сформированная речь – это один из показателей готовности ребенка к школьному обучению, она является залогом благополучного овладения письмом и чтением.

Для того чтобы понять принципы работы по подготовке к обучению грамоте, необходимо выделить ведущие компоненты для успешного формирования навыка чтения и письма, которые закладываются в дошкольном периоде.

Одним из важнейших компонентов готовности к обучению грамоте является чувство ритма. Одной из составляющих каллиграфического почерка служит ритмичность движения пальцев руки. Во время чтения также принимает участие чувство ритма, мы можем это наблюдать при смене ударных и безударных слогов, согласных и гласных звуков.

Ведущей задачей в процессе обучения грамоте является формирование у дошкольника общего ориентирования в звуковой системе языка, обучение детей звуковому анализу слова, иначе говоря, распознаванию определенного звукового порядка в слове, понятию различительного предназначения звука, основных качественных его характеристик.

При обучении грамоте необходимым является развитие пространственных представлений. Это понятие содержит в себе не только

общие представления о пространстве, а последовательность звуков и букв в слове в процессе письма и чтения.

Гурьянов Е.В. отмечал, что важной характеристикой письма старших дошкольников является неспособность координировать движения звеньев пишущей руки. Это часто может приводить к тому, что ребенок начинает останавливаться, выходить за строку, делать ненаправленные движения, при этом рука ребёнка дрожит. Поэтому без координации движений также невозможно обучение грамоте [2].

Для необходимой подготовки к обучению грамоте у дошкольника должен быть сформирован достаточный уровень фонематической системы. Это является основой для устной и письменной речи. Фонематическая система содержит в себе следующие компоненты: фонематическое восприятие, фонематическое представление, фонематический анализ и синтез [3].

Если хотя бы один из этих компонентов не будет достаточно развит, это приведет дошкольника к затруднениям в усвоении звуков речи, соответственно и к многочисленным сложностям, с которыми встретится будущий школьник при овладении грамотой.

Для того чтобы понять специфику подготовки к обучению грамоте дошкольников с дислалией, рассмотрим выстроенную систему работ различных авторов в существующих методических рекомендациях.

На основании программы, которая была разработана Г.А. Каше, коррекционная работа и методика подготовки дошкольников с нарушением речи к обучению грамоте включает в себя развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза, а также формирование произносительных навыков, от которых во многом зависит построение всего процесса. Большое количество внимания и времени по необходимости выделяется на дифференциацию звуков [4].

Фронтальные занятия по разбору артикуляции, по развитию фонематического восприятия и по подготовке детей к более сложному анализу

и синтезу слов может проводиться только на звуках, которые верно произносятся каждым из дошкольников с дислалией. Далее в определённо выстроенной очередности вводятся исправленные к этому времени звуки.

Любой звук при правильном его произношении сопоставляется на слух с артикуляционно, либо же акустически близкими звуками (это является первым этапом дифференциации). Когда ребенок усвоил артикуляцию второго из двух взаимозаменяющихся в речевом потоке звуков, дифференциация проводится не только на слух, теперь её можно включать в произношение (это второй этап дифференциации). В связи с уточненными и отработанными произносительными навыками могут начинаться осуществляться наиболее простые формы фонематического восприятия, то есть дети учатся слышать выделенный взрослым звук в ряду других звуков; определять присутствие этого звука в слове. Ещё в начале проводится опора на осознанный анализ и синтез звукового наполнения слова. Задания для звукового анализа и синтеза, которые опираются на конкретные кинестетические ощущения, ведут к осознанности в звучащей речи, что считается неоспоримой базой для подготовки к обучению грамоте.

Одна из эффективных программ обучения детей с недостатками фонематического слуха, была создана Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной [5].

В представленной программе авторы рекомендуют задания, которые направлены на развитие фонематических процессов, они отобраны с учётом возрастных возможностей и характеристики детей. Данная программа предназначена для детей старшего дошкольного возраста. В ней весь процесс по работе над произношением осуществляется параллельно с работой по формированию слухового восприятия. Всё обучение разделено на три периода.

На протяжении первого периода обучения дошкольников с дислалией обучают отчетливо, специально выделяя, воспроизводить гласные звуки, узнавать их с помощью беззвучной артикуляции, различать на слух и выделять в ряду других звуков.

Только тогда, когда ребенок без затруднений определяет наличие или отсутствие заданного в слове звука, приступают к определению его места в слове. Навык выделения гласных и согласных звуков даёт возможность приступить к анализу и синтезу обратных слогов.

Во втором периоде новшеством является нацеленность на дифференциацию звуков по принципу твёрдости и мягкости, звонкости и глухости. Продолжает вестись работа по закреплению навыков звукового анализа и синтеза. В завершении второго периода обучения дети в самостоятельной устной форме проводят анализ слогов, соединяют отдельные звуки в прямые слоги и преобразуют их, приобретают прочные знания о том, что такое: слог, слово, гласные звуки, согласные звуки (звонкие, глухие, мягкие, твёрдые), предложение.

В третьем периоде обучения на каждом занятии с логопедом даются упражнения на звуковой анализ и синтез. Основная единица изучения – слово.

Методисты практической коррекционной деятельности на сегодняшний день совершенствуют системы обучения и методические пособия по развитию фонематического восприятия у детей с недостатками звукопроизношения. Так, Е.А. Пожиленко рекомендует комплексную систему обучения. Одним из аспектов этой комплексной системы является развитие фонематического восприятия через систему игровых заданий. Упражнения, разработанные данным автором, проходят в игровой форме. Они направлены на развитие слухового внимания, речевого слуха, фонематического восприятия, а также на формирование элементарных навыков звукового анализа и синтеза, развитие фонематических представлений. Задания нацелены на выделение верно и неверно произнесённых слов; нахождение нужного звука на фоне ряда других звуков, слогов, слов; запоминание и повторение звуковых и слоговых рядов разной длины; анализ и синтез слогов, слов, предложений; восстановление ложно произнесённых слов и предложений [6].

Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. предлагают систему заданий для развития фонематического восприятия на коррекционных занятиях,

упражнения по развитию речи, а также в процессе работы должны быть соблюдены все важные режимные моменты в группе для детей с нарушениями речи. Вводятся задания на анализ звуковых рядов из двух, трёх гласных звуков. Далее дошкольники учатся различать глухие или сонорные согласные в обратных слогах и словах. Работа по приобретению навыков звукового анализа и синтеза базируется на выделении ударных гласных по отношению к безударным. На практике детьми усваиваются понятия о гласных и согласных звуках, о звонких, глухих, твёрдых и мягких звуках, о слоге, слове, предложении [7].

О.В. Правдина говорила о том, что разными авторами выведены различные методические указания к ведению коррекционной логопедической работы по преодолению речевых нарушений, которая так же несёт в себе профилактический характер.

Единым для данных методик является объединение некоторых положений: 1) связь между формированием устной и письменной речи и 2) потребность в тесной связи в работе воспитателя (или школьного учителя) и логопеда [8]. Так, коррекция произношения (постановка звуков и введение их в устную речь) должна проводиться одновременно с развитием звукового анализа, но соотношения объема работы по тому или другому разделу будут меняться.

Таким образом, анализ данных методик демонстрирует, что все исследователи в коррекционно-логопедической работе по подготовке к обучению грамоте показывают важность развития фонематического восприятия у детей с дислалией. Данные методики включают в себя взаимно дополняющие методы и приемы, эффективность использования которых доказана в процессе коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с дислалией, учитывая индивидуальные особенности детей и условия организации обучения.

Успешное и результативное обучение дошкольника с дислалией грамоте может быть осуществлено на основе определенного уровня готовности,

который несёт в себе не только общую психологическую и специальную подготовку, а также включает в себя развитие у детей умственных, нравственных и физических качеств. Данная цель достигается с помощью специальной целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития. Важно отметить, что система обучения и воспитания дошкольников с дислалией включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному овладению грамотой.

Список использованных источников:

1. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 2 /Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селеверстова. —М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - 656 с.
2. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма / Е.В. Гурьянов. —М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. - 264 с.
3. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
4. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. — М.: Просвещение, 1985. - 207 с.
5. Филичева Т.Б, Чиркина Г.В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (6 год жизни). — М.: МГОПИ, 1993. – 72 с.
6. Пожиленко Е.А. Волшебный мир звуков и слов. М.: Просвещение, 2001. - 166 с.
7. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей

дошкольного возраста. Пособие для логопедов. —М.: "Издательство ГНОМ и Д", 2001. — 16 с.

8. Правдина О. В. Логопедия. / Учеб.пособие для студентов дефектолог. фак-товпед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. —М.: «Просвещение», 1973. — 272 с.

**ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО
МАРШРУТА ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИИ ЛЕКОТЕКИ**

Д. Н. Мельникова

учитель – логопед первой квалификационной категории

*МАДОУ «Детский сад №42 комбинированного вида» Приволжского
района г. Казани*

Г. Казань, Россия

Melnikovadaria85@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы обучения лиц с ограниченными возможностями, ценности инклюзивного образования, которое нацелено не только на традиционные образовательные достижения, но и на обеспечение полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе всех его членов, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: различные нарушения речи у детей с ограниченными возможностями. Лекотека является одной из первых ступеней социализации ребенка.

**TECHNOLOGY OF BUILDING AN INDIVIDUAL ROUTE OF
LOGOPEDIC SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE
CONDITION OF LEKOTEKA**

D. N. Melnikova

Teacher - speech therapist of the first qualification category of MADOU
"Kindergarten No. 42 of a combined type" of the Volga district of Kazan,

Kazan, Russia

Melnikovadaria85@mail.ru

Annotation. The article discusses the problems of teaching persons with disabilities, the values of inclusive education, which is aimed not only at traditional educational achievements, but also at ensuring a full social life, the most active participation in the team of all its members, including children with disabilities.

Keywords: various speech disorders in children with disabilities. Lekothèque is one of the first stages of socialization of the child.

Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей их здоровья, законодательно закреплено в Законе "Об образовании в РФ" от 29 декабря 2012 года.

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении новых форм дошкольного образования для детей с разными стартовыми возможностями. Для детей, которые по каким-либо причинам не могут посещать дошкольную группу в режиме полного дня, создаются дополнительные структурные подразделения: центр игровой поддержки развития (ЦИПР), консультативный пункт (КП), лекотека, служба ранней помощи (СРП), группа кратковременного пребывания «Особый ребенок», деятельность которых направлена на оказание вариативных образовательных услуг семьям детей в возрасте от 2 месяцев до 7 лет.

Организационно методические аспекты сопровождения детей с ОВЗ

Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей их здоровья, законодательно закреплено в Законе "Об образовании в РФ" от 29 декабря 2012 года.

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении новых форм дошкольного образования для детей с разными стартовыми возможностями. Для детей, которые по каким-либо причинам не могут посещать дошкольную группу в режиме полного дня, создаются дополнительные структурные подразделения: центр игровой поддержки развития (ЦИПР), консультативный пункт (КП), лекотека, служба ранней помощи (СРП), группа кратковременного пребывания «Особый ребенок»,

деятельность которых направлена на оказание вариативных образовательных услуг семьям детей в возрасте от 2 месяцев до 7 лет.

Лекотека является одной из первых ступеней социализации ребенка, поэтому в условиях лекотеке работает команда специалистов, а в частности логопеды, дефектологи, деятельность которых направлена на осуществление и реализацию таких задач как:

- реализация индивидуальных программы, разрабатываемой с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей ;
- проведение психокоррекции средствами игры у детей в возрасте от 2 месяцев до 7 лет с нарушениями развития;
- обучение родителей (законных представителей), специалистов государственных образовательных учреждений методам игрового взаимодействия с детьми, имеющими нарушения в развитии;
- проведение психопрофилактической работы с членами семей детей с нарушением развития;
- психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями развития при наличии согласия родителей (законных представителей);
- помощь родителям (законным представителям) в подборе адекватных средств общения с ребенком;

Достижение цели и выдвинутых задач происходит в условиях индивидуальных и фронтальных занятий междисциплинарной команды.

Выявление уровня актуального развития детей с ограниченными возможностями происходит с помощью первичной диагностики. Диагностическая процедура состоит из заполнения родителями регистрационного листа, анкеты для родителей, сбора специалистами анамнестических данных, обследования развития ребёнка, заполнения протокола обследования с последующим анализом интерпретацией данных.

В области развития навыков коммуникации, в частности речи (в случае невозможности развития устной речи — развитие альтернативных способов коммуникации).

В познавательной области развития: развитие способов познания через наблюдение, исследование, игру — расширение знаний ребёнка о самом себе, других людях и окружающем мире.

В области развития движений: обеспечение возможности удерживать и менять по своему желанию позу, передвигаться в пространстве, в случае невозможности самостоятельного выполнения разнообразных движений — подбор вспомогательного оборудования, обучение мамы как ассистента.

В области развития тактильных и осязательных ощущений прикосновения должны быть систематизированы и ритуализированы.

В области развития слухового восприятия акустическая стимуляция играет основополагающую роль.

К концу XX столетия во многих развитых странах мира (США, Великобритания, Швеция, Германия, Италия, Скандинавские страны) ведущей стратегией в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) стало интегрированное образование, которое предполагает создание коррекционных классов в массовых школах и групп в детских садах. Однако выделение «особых» классов и групп часто ведет к исключению этих детей из социальной жизни школы и детского сада и создает определенные барьеры в общении и взаимодействии детей. Поэтому от интеграции перешли к инклюзии – совместному обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья. Термин «инклюзия» введен в 1994 г. Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Инклюзия (калька с англ. inclusion) – включение, добавление, прибавление, присоединение, то есть:

- вовлечение в образовательный процесс каждого ученика с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям;
- удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий. Дакарская рамочная концепция действий (DakarFrameworkforAction) и последующие за ней цели развития тысячелетия в образовании (MillenniumDevelopmentGoalsonEducation) предлагают

наиболее полный и современный подход, позволяющий реально обеспечить образование для всех к 2015 г. В документе сказано, что инклюзивно-ориентированные образовательные учреждения – это «самый эффективный метод борьбы с дискриминацией в образовании, инструмент построения по-настоящему инклюзивного общества и предоставления образования для всех детей». В статье 24 Конвенции говорится: «Государство обязано обеспечить равный доступ для всех детей с инвалидностью к образованию, и это должно происходить путем обеспечения инклюзивности системы образования».

Лекотека как форма социализации и образования детей с ОВЗ.

«Лекотека» – это служба игровой поддержки и психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с нарушениями развития. Клиенты структурного подразделения «Лекотека» – дети от 3 лет до 7 лет с нарушениями развития или выраженными психогенными расстройствами, а также члены их семей или воспитатели. Важным фактором является хотя бы минимальная образовательная перспектива для ребенка. Основная задача: профилактика возникновения более серьезных проблем в развитии. Специалисты должны дать родителям исчерпывающую информацию по каждому вопросу, познакомить их с разными способами решения имеющейся проблемы, чтобы в будущем они могли заниматься с ребёнком в домашних условиях самостоятельно. Диагностический игровой сеанс включает диагностику уровня развития ребёнка, которая осуществляется в игровой форме и предполагает междисциплинарную оценку специалистов.

Терапевтический игровой сеанс — это использование игровой терапии в определённый промежуток времени без перерыва, это игровой процесс, который можно наблюдать и которому необходимо способствовать, но его невозможно использовать, это процесс ожидания результатов ребёнка.

Групповой родительский тренинг — вид социально-психологического тренинга, направленный на развитие у родителей способности адекватного

познания себя, своих детей, отношений с ними, складывающихся в ходе игрового взаимодействия;

Электронная библиотека специалистов, по запросу семьи с учётом сложной структуры нарушения ребёнка подбирают методический блок для родителей с целью осуществления непрерывных коррекционно-педагогических воздействий не только в Лекотеке, но и дома.

Видеотека она состоит из художественных, документальных и учебных фильмов, отражающих опыт воспитания и работы с детьми.

Занятия направлены на реализацию задач, поставленных в «Индивидуальном маршруте помощи». Занятия проводятся не чаще одного раза в две недели, продолжительность одного занятия — 50—60 минут. Виды деятельности на развивающих занятиях интегрированного характера:

- формирование у детей навыков и умений, способствующих развитию;
- демонстрация членам семьи приёмов, способствующих развитию ребёнка;
- обсуждение того, как мама/папа может использовать приобретённые знания и умения в повседневной жизни (менеджмент повседневной жизни).

Оказывая услуги, специалисты демонстрируют приёмы (в контексте отношений «ребёнок — взрослый»), способствующие развитию ребёнка. Занятие проходит в непосредственном взаимодействии «ребёнок — специалист — родитель». Так как каждый ребёнок имеет свой характер патологии, свои особенности в развитии, для каждого ребёнка на основе комплексной диагностики формируется индивидуальная программа.

Значимость программ логопедического сопровождения детей с ограниченными возможностями в условии лекотеке

Во-первых, необходимость, насколько возможно, более ранней психолого-педагогической помощи реализуется в положении о Лекотеке в том, что в нее принимаются дети в возрасте уже с двух месяцев.

Во-вторых, необходимость ввести в содержание обучения специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально

развивающихся сверстников реализуется за счет индивидуально составляемого в Лекотеке образовательного маршрута для каждого ребенка, причем маршрут этот составляется сразу несколькими специалистами.

В-третьих, необходимость использовать специальные методы, приемы и средства обучения, посредством применения игровых методов, арт-терапевтических техник для проведения психопрофилактики, психокоррекции, осуществления психологической поддержки детей.

В-четвертых, необходимость индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребенка, осуществляется в Лекотеке благодаря применению индивидуально-ориентированных коррекционно-развивающих программ и параллельно проводимой работе по психологическому сопровождению семьи.

И наконец, необходимость обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды реализуется в Лекотеке за счет применения самого разнообразного и новейшего оборудования.

Список использованных источников:

1. Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ - 2012, № 4 (447). (http://www.budgetrf.ru/Publications/Magazines/VestnikSF/2012/VSF_NE W201202031151/VSF_NEW201202031151_p_006.htm).
2. Бюджетная система Российской Федерации [Электронный ресурс]. - Электрон.дан. - АНО Центринформационных исследований, 2001-2003. - Режим доступа: <http://www.budgetrf.ru>, свободный.
3. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст // Альманах института коррекционной педагогики РАО. Книжное приложение №4. – М.: ИКП РАО, 2001.
4. Блюмина М.Г. Распространенность, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов // Дефектология. - 1989. - № 3.- С. 5.

5. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / под ред. Бгажноковой И.М. – М.: Гуманитар. изд. Центр Владос, 2010. – 239 с.
6. Ильина С.К. Лекотека в ДОУ. Организация, документация / С.К. Ильина. - М. : ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.6
7. Игнатъева С. А., Блинков Ю. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии. — М., 2004
8. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. – М.: Просвещение, 2013. – 42 с.
9. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. Пособие для студ.высш. учеб. заведений/ Под ред. В. И. Селивёрстова —М .: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003.
10. Организация деятельности лекотек и служб ранней помощи: Методические рекомендации / под ред. М.М. Цапенко. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2011. – 120 с.

ИГРОВАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

А. Д. Насибуллина

*кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский
государственный педагогический университет»*

г. Оренбург, Россия

ani6064@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается специфика использования игровой обучающей ситуации в коррекционно-логопедической работе со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи. Раскрыты некоторые особенности и содержательная характеристика игровой обучающей ситуации как средства развития активного словаря у данного контингента детей.

Ключевые слова: дошкольники, общее недоразвитие речи, активный словарь, игровая обучающая ситуация

A GAME LEARNING SITUATION AS A MEANS OF DEVELOPING AN ACTIVE VOCABULARY IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Annotation. The article reveals the specifics of using a game learning situation in correctional speech therapy work with older preschoolers with general speech underdevelopment. Some features and meaningful characteristics of the game learning situation as a means of developing an active vocabulary in this contingent of children are revealed

Keywords: preschoolers, general speech underdevelopment, active vocabulary, game learning situation

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) в образовательной области «Речевое

развитие» одной из задач является развитие активного словаря.

Овладение словом отражает, прежде всего, процесс соотношения мышления и речи в сознании ребенка и во многом определяется уровнем его интеллектуального развития, тесно связано с формированием восприятия, памяти других психических процессов.

Исследователи дают довольно разные цифры, характеризующие знание и употребление в речи количества слов старшими дошкольниками, средние показатели варьируются в диапазоне 3500 до 7000 слов.

Среди детей, посещающих дошкольные образовательные организации, в настоящее время отмечается стойкий прирост числа воспитанников с речевыми нарушениями, в том числе имеющих общее недоразвитие речи (ОНР). В логопедической практике наиболее часто встречается III уровень общего недоразвития речи.

В научных работах Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной выделены особенности в развитии лексической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня: ограниченность словарного запаса, резкое расхождение объема активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, многочисленные вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словарного запаса [1, 3, 8].

«В активном словаре детей с ОНР глаголы и прилагательные употребляются мало, часто происходят их замены на основе сближения ситуативной семантики слов. У дошкольников с ОНР III уровня несформированы семантические поля, недостаточная способность выделения дифференциальных признаков значений слов, поэтому понятия о предмете, действии, признаке еще не выделены в самостоятельные. Ответы монотонные, классические. Взамен синонимов дошкольники используют: дополнение или объяснение слова-стимула, семантически близкие слова, слова-антонимы, изредка повторение исходного слова с частицей «не», слова, близкие по звучанию, слова, связанные со словом-стимулом на основе синтагматических

связей» [6, с. 235].

Н.Н. Трауготт указывает на своеобразие использования словарного запаса, а также на наличие узко ситуативного характера словаря. Усваивая на логопедических занятиях или в ситуациях общения новые слова, дошкольники с ОНР III уровня начинают оперировать ими в свободной речи только через некоторое время, а также отмечаются трудности использования уже знакомых слов при смене ситуации речевого общения [7].

В этой связи в современной логопедии актуальной становится проблема, связанная как с разработкой целостной системы коррекционной работы по преодолению лексических нарушений, так и поиска эффективных средств развития прежде всего активного словаря.

Ученые единодушны в том, что уровень лексического запаса и его своеобразие детерминированы не только особенностью имеющегося у обучающегося дефекта, но и ограниченностью социальных и речевых контактов, методически целесообразным использованием специальных методов и приемов обучения, условиями, содействующими накоплению и активизации словаря.

Одним из средств развития словарного запаса исследуемой категории обучающихся является *игровая обучающая ситуация* – нетрадиционная форма организации логопедического занятия, в основе которого находится игра, ситуация и процесс обучения (рисунок 1).

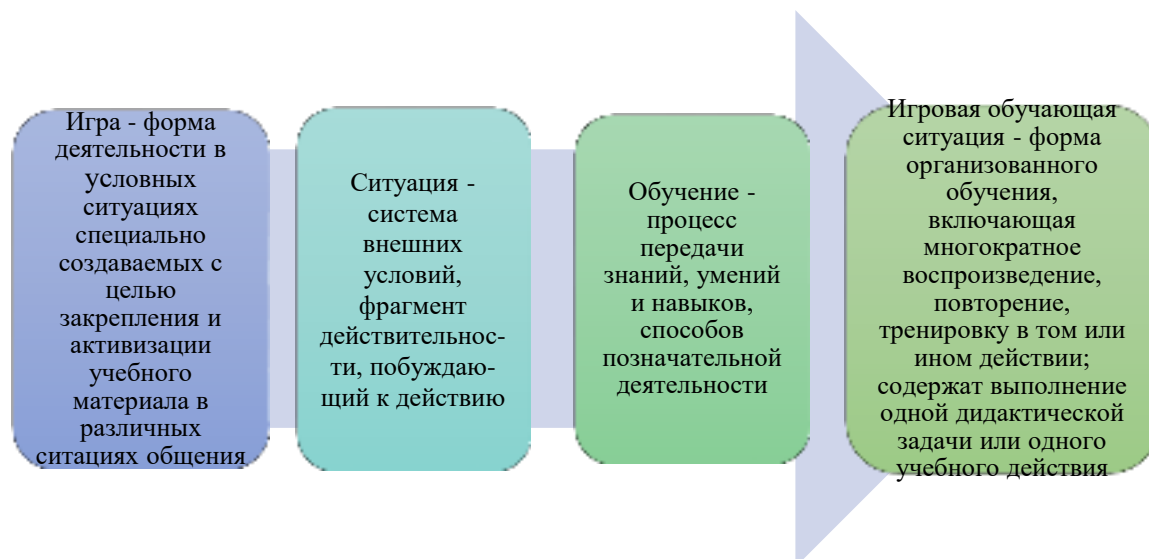


Рисунок 1 – Игровая обучающая ситуация

Достоинства игровой обучающей ситуации заключаются в следующем:

- 1) возможность использования для развития всех сторон речи на любом возрастном этапе развития;
- 2) содействует активизации детей в процессе обучения, развитию интереса к умственной деятельности, снижает утомляемость;
- 3) в процессе проведения таких ситуаций развивается эмоциональная отзывчивость. Игровое обучение помогает ребенку почувствовать собственные возможности, обрести уверенность в себе;
- 4) предоставляют возможность одновременно и параллельно решать задачу установления эмоциональных личностных контактов между логопедом и обучающимся.

Исследователь Я.И. Иванюта указывает, что для того, чтобы игровые обучающие ситуации решали поставленные задачи, необходимым условием является тщательная подготовка логопеда к их проведению: продумывание сюжета, игровых действий с атрибутикой, «вхождение» в роль [2].

Анализ педагогической теории и практики позволил сделать вывод, что на логопедических занятиях по развитию активного словаря у старших дошкольников с ОНР используются, как правило, 2 вида игровых обучающих ситуаций (таблица 1):

Таблица 1 – Игровые обучающие ситуации

Вид игровой обучающей ситуации	Характеристика
Игровые обучающие ситуации с литературными персонажами	<p>используются персонажи произведений, хорошо знакомых детям (герои сказок, рассказов, мультфильмов и др.), которые воспринимаются ими эмоционально, становятся объектами подражания.</p> <p>Выбранные литературные персонажи интересны тем, что с их помощью можно активизировать познавательную и речевую деятельность.</p> <p>Каждый литературный герой в отдельно взятой игровой обучающей ситуации может выступать в одной из двух функций: выполнять роль знающего, хорошо осведомленного в каком-либо материале героя или, наоборот, ничего не знающего</p>
Игровые обучающие ситуации-путешествия	<p>сюжет и роли игры-путешествия допускают прямое обучение детей, передачу новых знаний или систематизацию уже имеющихся знаний. Обучение с использованием игр-путешествий, создавая определенный эмоциональный настрой у детей, обеспечивает максимальный развивающий эффект</p>

Анализ педагогического опыта логопедов позволяет сделать вывод о том, что в процессе организации игровой обучающей ситуации-путешествия используются словесные игры-станции, позволяющие активизировать словарь дошкольников с ОНР по определенной лексической теме. Такая форма проведения логопедических занятий, как правило вызывает у воспитанников положительный эмоциональный отклик, а также позволяет в свободной и непринужденной игровой форме активизировать словарь детей.

Примеры таких игр-станций, направленных на развитие активного словаря старших дошкольников с ОНР представлены в таблице 2:

Таблица 2 - Примеры словесных игр-станций для развития активного словаря старших дошкольников с ОНР

Задание	Коррекционные задачи
Предлагается назвать картинки, относящиеся к заданному видовому понятию. Например, фрукты.	Направлено на количественный рост словаря существительных
Рассмотреть рисунок и ответить на следующие вопросы: какой? Какая? Какие? Какое? Например, какой на вкус лимон? Какая у него кожура на ощупь?	Направлено на количественный рост словаря прилагательных
Задание предполагает определение составных частей конкретного предмета. Например: чайник – носик, доньшко, крышка и т.д.	Направлено на умение определять составные части целого
Детям предлагается соотнести слово с соответствующим признаком, а также предметом (игрушкой, муляжом) или картинкой.	Направлено на уточнение семантики (значения) лексических единиц

Таким образом, игровая обучающая ситуация - нетрадиционная форма организации логопедического занятия, в основе которого находится игра, ситуация и процесс обучения.

Логопедическая работа, имеющая целью развитие активного словаря у старших дошкольников с ОНР – это и процесс количественного и качественного обогащения их речи, развитие мыслительной деятельности, направленной на образование лексико-грамматических обобщений, помогающих ориентироваться в речевом материале и правильно его использовать в различных видах речевой практики.

Список использованных источников:

1. Жукова, Н.С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева. – Екатеринбург: Литур, 2009. – 316 с.
2. Иванюта, Я.В. Формирование правильной речи младших школьников

- через игровую деятельность / Я.В. Иванюта // Вестник научных конференций. – 2017. – № 3-5 (19). – С. 75-76.
3. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – М., 2004. – 265 с.
 4. Медведева, Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушением речи [Электронный ресурс] / Е.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. – 2014. - №3 (7). – С. 21-24. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-raboty-po-obogascheniyu-leksiko-grammaticheskoj-storony-rechi-u-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechi>
 5. Насибуллина, А.Д. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе подготовки к обучению в школе /А.Д. Насибуллина, М.А. Польшина // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №2 (121). – С. 130-135.
 6. Свиридова, Д.В. Особенности лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитии речи / Д.В. Свиридова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. –2018. –№59-4. – С.234 – 237.
 7. Трауготт, Н.Н. Как помочь детям, которые плохо говорят / Н.Н. Трауготт. – СПб.: Гармония, 1994. – 128 с.
 8. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.

СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

О. В. Новичкова

магистрант ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский университет имени Н.Г. Чернышевского», учитель-логопед, дефектолог

МОУ «Гимназия № 58» Заводского района г. Саратова

г. Саратов, Россия

sova1986_06@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности нарушения письменной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью. Подчеркивается значительное разнообразие, выраженность и стойкость проявлений нарушений письма и чтения у рассматриваемой нозологической группы. В статье представлены типичные проявления специфических ошибок письменной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью на основе анализа литературных источников.

Ключевые слова: дети с интеллектуальной недостаточностью, письменная речь, дисграфия, дислексия.

THE SPECIFICS OF THE VIOLATION OF WRITING AND READING OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

O. V. Novichkova

undergraduate of the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics in the direction of "Speech Therapy" Saratov State University, Speech therapist teacher,

defectologist of the MOU "Gymnasium № 58" of the Zavodskoy district of the city

of Saratov, Russia

sova1986_06@mail.ru

Annotation. The article deals with the features of the violation of written language of children with intellectual disabilities. The significant diversity, severity and persistence of manifestations of writing and reading disorders in the nosological group under consideration are emphasized. The article presents typical manifestations of specific errors in the written language of students with intellectual disabilities based on the analysis of literary sources.

Keywords: children with intellectual disability, written language, dysgraphia, dyslexia.

Можно проследить негативное влияние интеллектуальной недостаточности на все компоненты речи у детей. Речевое высказывание нарушается на сенсомоторном, языковом и смысловом уровне, причем последние два оказываются нарушенными в наибольшей степени. Сложность структуры и разнообразие проявлений речевых нарушений связаны с тем, что в большинстве случаев у ребенка отмечается не только общее органическое недоразвитие или поражение головного мозга, но и локальные нарушения определенных речевых зон, что усугубляет структуру речевого нарушения.

Сложная картина речевых нарушений у детей с интеллектуальной недостаточностью, сложившаяся на этапе освоения речи в дошкольном возрасте, с началом обучения чтению и письму «обогащается» нарушениями письменной речи – дислексией и дисграфией, которые имеют специфику по сравнению с тем, какие формы они принимают у детей с нормальным состоянием интеллекта.

Овладение навыками чтения у детей с интеллектуальной недостаточностью имеет ту же последовательность, что и в случае нормы. Однако разница заключается не только в растянутых сроках, существуют и другие особенности:

- продолжительность овладения навыками чтения в 3 раза больше по сравнению с нормой за счет более длительного прохождения каждой ступени и увеличенных промежутков времени между ними;

- параллельное использование примитивных и более совершенных способов чтения.

Кроме того, невозможно выделить какой-то конкретный этап, на котором возникают трудности овладения навыками чтения, поскольку каждый из этапов характеризуется определенными трудностями.

Так, для периода обучения грамоте характерно медленное запоминание букв; смешение сходных графем; недостаточная скорость соотнесения фонемы с графемой; трудности перехода с буквенного чтения на слоговое; искажение звукового состава слова. Особенностью является и то, что дети с трудом соотносят прочитанное слово с объектом, который оно обозначает [1, с. 139]. Обращает на себя внимание и то, как отражается сниженный познавательный интерес на процессе чтения: дети не испытывают интереса к звуковому оформлению слова. Непонимание того, что слово не только служит для наименования предмета, но и представляет собой звукобуквенный комплекс, является дополнительным сдерживающим фактором для освоения грамоты.

Здесь уместно привести следующую статистику: во втором классе только единицы могут слитно читать простые по структуре слова; большинство детей находится на уровне слогового чтения; около 7 % используют побуквенное чтение, а 1,6 % детей еще не усвоили буквы. Такая неоднородность сохраняется даже в средних и старших классах.

На сложность овладения не только слитным, но даже слоговым чтением указывает тот факт, что слияние букв в слоги возможно только в том случае, когда у ребенка присутствует четкое представление о звуковой структуре слова. Поскольку у детей с интеллектуальной недостаточностью фонематический анализ формируется с большим трудом и крайне медленно, обобщенное представление о слоге также не устанавливается. Незрелой оказывается и операция звукослогового синтеза, поэтому дети с трудом узнают и понимают прочитанные слова, предложения и тексты [2, с. 531].

Что касается дислексии, то ее формы (оптическая, фонематическая,

семантическая) присутствуют у 65-70 % учащихся 1-2-го класса. Симптоматика нарушений чтения отличается значительным разнообразием, выраженностью и стойкостью по сравнению с детьми с нормой интеллектуального развития. На основе анализа литературных источников ниже представлены типичные проявления специфических ошибок чтения.

Неусвоение букв:

- присутствует примерно у половины первоклассников;
- разная степень неусвоения: от нескольких букв до 20-25 букв;
- отсутствие названия букв или их замены по фонетическому сходству или графическому.

Побуквенное чтение:

- отмечается у половины первоклассников с нарушениями чтения;
- варианты от неспособности объединения букв хотя бы в слоги до способности к слитному прочтению слога;
- нарушение понимания прочитанного из-за побуквенного чтения.

Искажения звукослоговой структуры слова:

- наблюдается у 38 % первоклассников с нарушением чтения;
- большое разнообразие искажения звуковой и слоговой структуры слова.

Нарушение понимания прочитанного:

- при правильном чтении по слогам или словами, т.е. при отсутствии нарушений технической стороны чтения, некоторые дети (17 %) плохо понимают прочитанное.

Аграмматизмы при чтении:

- проявляется начиная со 2-го класса (на этапе формирования синтетических приемов чтения);
- выражается в нарушении морфологической структуры слова, заменах флексий и нарушении их понимания.

Нарушения письменной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью также могут затрагивать письмо и проявляться в виде смешанной дисграфии, представляющей собой сочетание различных форм,

например, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза + акустическая; акустическая + артикуляторно-акустическая и др. Как и в случае с нарушениями чтения, распространенность и особенности проявления дисграфии связаны со сниженной познавательной активностью, нарушениями устной речи, несформированностью языковых обобщений, несовершенством деятельности различных анализаторов.

На основе анализа исследований разных авторов, в качестве наиболее распространенных причин дисграфии указывается недостаточность зрительно-гностического и оптико-пространственного восприятия; неточность зрительных образов букв; слабую сформированность тонкой кистевой и пальцевой моторики [3].

Например, недостаточность зрительного восприятия становится причиной того, что ребенок не может быстро и безошибочно запомнить начертание буквы и научиться дифференцировать ее от сходных графем, с трудом устанавливает соответствие между различными способами начертания буквы. Пространственное сужение поля зрения приводит к тому, что ребенок застрекает на побуквенном чтении, что неизбежно отражается на письме. Общая и мелкая моторика отличаются недостаточной координированностью, что также осложняет формирование навыка письма. Ребенок напрягает кисть, совершает сопутствующие движения шеей и головой, может возникать тремор, что в целом приводит к нервному и физическому истощению, снижению внимания и появлению значительного числа различных ошибок [4].

Будучи обусловленными недоразвитием различных процессов, лежащих в основе акта письма, специфические ошибки у детей с интеллектуальной недостаточностью отличаются разнообразием и относятся к различным группам [5, с. 121]. На основе анализа литературных источников ниже представлены типичные проявления дисграфии у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Графические:

- из-за отсутствия узнавания букв и нарушений их соотнесения с

определенными звуками возникает смешение букв на письме.

Ошибки на уровне буквы и слога:

- нарушение структуры слова из-за несформированного морфологического анализа и синтеза: искажение флексий, аграмматизмы.

Ошибки на уровне словосочетания, предложения и текста:

- пропуски предлогов и союзов, их неправильное применение;
- неправильное согласование частей речи;
- пропуск слов;
- слитное или разрывное (не при переносе) написание слов

Орфографические ошибки:

- недостаточно сформированные процессы языкового обобщения приводят к тому, что дети не применяют правила на практике – возникает значительное количество орфографических ошибок;
- неправильные окончания существительных и прилагательных

Таким образом, этиология интеллектуальной недостаточности имеет значительное разнообразие, однако наиболее значительный вклад вносит биологический фактор (генетика, нарушения развития во внутриутробном или раннем периоде жизни ребенка). Интеллектуальная недостаточность, будучи первичным дефектом, становится причиной возникновения вторичных нарушений, в том числе различных форм недоразвития или нарушений речи. В свою очередь с началом школьного обучения к нарушениям устной речи добавляются специфические нарушения письменной речи, причем распространенность дислексии и дисграфии у детей с интеллектуальной недостаточностью значительно выше по сравнению с нормой. Кроме того, присутствуют такие особенности нарушений письма и чтения, которые напрямую являются следствием интеллектуальной недостаточности и связанным с ней сниженным познавательным интересом и несформированностью высших психических функций.

Письменная речь является вторичной по отношению к устной и формируется только в процессе целенаправленного обучения. Причем это

должно быть не механическое обучение прочтению и начертанию букв, но смысловое, чтобы после усвоения первоначальных навыков письменной речи произошел переход на новый психологический уровень. Однако существует целый ряд причин, которые приводят к трудностям формирования и развития письменной речи [6, с. 58]. В тех случаях, когда подобные трудности приобретают стойкий и специфический характер, речь идет о дислексии и дисграфии. Этиология и симптоматика данных нарушений достаточно разнообразны, соответственно, в науке представлены и различные подходы к их классификации.

Статистика распространенности дислексии и дисграфии неоднозначна, но в основном принято считать, что такие нарушения присутствуют у 10-12 % школьников. Однако существует и другая категория детей, среди которых нарушения письменной речи имеют значительно большее распространение и на этапе обучения в начальной школе присутствовать более чем у половины детей. Это дети с интеллектуальной недостаточностью, имеющей широкую этиологию и выступающей в качестве первичного нарушения. Дефицитарность интеллектуального развития неизбежно становится причиной вторичных отклонений, в том числе и разнообразных нарушений устной и письменной речи. Более того, нарушения письменной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью имеют чрезвычайно стойкий характер, поэтому требуется постоянная коррекционная работа по их преодолению.

Список использованных источников:

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А.К. Аксенова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
3. Меженцева, Г.Н. Особенности письма у младших школьников с

- нарушением интеллекта / Г.Н. Меженцева, Е.Ю. Шевченко [Электронный ресурс] // Научно-издательский центр «Открытое знание». Мир педагогики и психологии. – 2019. – № 3(32). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-pisma-u-mladshikh-shkolnikov-s-narusheniem-intellekta.html> (дата обращения 13.09.2022).
4. Филатова, Ю.Ю. Анализ нарушений чтения и письма учащихся / Ю.Ю. Филатова [Электронный ресурс] // Дефектология Проф. Московский институт коррекционной педагогики. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/analiz_narushenij_chteniya_i_pisma_uchashhixsya/ (дата обращения 13.09.2022).
5. Куликова Н.С. К вопросу об особенностях нарушений речи у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Специальное образование. 2014. №10. С. 119-122.
6. Иншакова О.Б., Белякова Л.И. Значение психосоматического фактора в динамике дисграфии // Специальное образование. 2016. №2. С. 51-63.

**УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ
СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Д. В. Седова

*учитель-логопед, Государственное бюджетное общеобразовательное
учреждение Саратовской области «Школа-интернат для обучающихся по
адаптированным образовательным программам № 1 г. Саратова»*

г. Саратов, Россия

d.sedova2015@yandex.ru

Аннотация: В статье представлены результаты обследования сформированности ритма и темпа как основных просодических компонентов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормой речевого развития, выявлены особенности в формировании интонации детей с ОНР, декларируется необходимость логопедической работы по развитию интонации старших дошкольников.

Ключевые слова: просодика, ритм, темп, дети с нормой речевого развития, дети с общим недоразвитием речи.

**THE LEVEL OF FORMATION OF THE TEMPO-RHYTHMIC SIDE OF
SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH
UNDEVELOPMENT**

D. V. Sedova

*teacher-speech therapist, State Budgetary General Educational Institution of the
Saratov Region "Boarding school for students in adapted educational programs*

No. 1 of Saratov" Saratov, Russia

d.sedova2015@yandex.ru

Abstract: The article presents the results of a survey of the formation of rhythm and tempo as the main prosodic components in older preschoolers with

general underdevelopment of speech and with the norm of speech development, the features in the formation of intonation of children with ONR are revealed, the need for speech therapy work on the development of intonation of older preschoolers is declared.

Keywords: prosody, rhythm, tempo, children with normal speech development, children with general underdevelopment of speech.

Актуальность данного исследования обусловлена проблемой недостаточного внимания к формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи просодических компонентов. Впоследствии успешное развитие просодики у детей может стать предпосылкой для успешного овладения программой русского языка в школе, сможет предупредить появление нарушений письменной речи и будет способствовать становлению коммуникативных навыков ребёнка и успешной социализации в обществе.

В настоящее время понятия просодика широко распространено и имеет различное толкование. Так, к примеру, Е.Ф. Архипова определяла просодику как совокупность ритмико-интонационных свойств речи [2].

По мнению Т.А. Датешидзе, составными элементами просодической стороны речи являются интонация, голос, речевое дыхание, темп, ритмические характеристики, логическое ударение, тембровая окраска, мелодика, паузы речи [3, с. 64].

Просодические компоненты связывают слова в высказывании, отграничивают одно высказывание от другого, разграничивают слова и словосочетания внутри высказывания. Они объединяют высказывания в единый текст и отделяют один текст от другого.

Ритм – это компонент просодики, необходимый для синтаксической и семантической организации высказывания.

Темп характеризуется как скорость произнесения речевых элементов (слов, слов, высказываний). Определяется темп количеством элементов, произносимых в единицу времени.

Для изучения уровня сформированности интонации было проведено обследование, в котором приняли участие 2 группы дошкольников в возрасте 5- 6 лет, по 12 человек в каждой, посещающих МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 74» г. Энгельса. Первая группа детей является воспитанниками подготовительной логопедической группы, имеющими заключение: общее недоразвитие речи II и III уровня. Вторая группа детей – это обучающиеся массовой группы, не имеющие речевых нарушений и ранее не посещавшие коррекционные логопедические занятия. Сбор данных осуществлялся на протяжении 1,5 месяцев, дважды в неделю – в дообеденное время (после завершения утренних занятий в группе) и вечерние часы (сразу после тихого часа). Обследование проходило индивидуально с каждым ребёнком. На каждого ребёнка была составлена индивидуальная анкета, представленная в форме таблицы, в которой отмечались результаты выполнения каждого из заданий. Диагностика интонации проходила в несколько этапов, каждый из которых занимал от 10 до 20 минут, в зависимости от количества предлагаемых заданий, а также от уровня речевого развития, устойчивости внимания и усидчивости ребёнка. В указанный промежуток времени также проводилась динамическая пауза, либо ребёнку давалась возможность собрать разрезные картинки, чтобы переключить внимание. Перед началом диагностики проходило знакомство и установление контакта с ребёнком. Экспериментатор спрашивала, как зовут ребёнка, сколько ему лет, ходит ли он на подготовку к школе, чем он там занимается, какие уроки любимые, уточняла, где нравится больше: в детском саду, или в школе, какие мультфильмы любит смотреть, какие знает сказки, затем объясняла, что мы будем делать, старалась избегать таких слов, как «заниматься», «проверять», чтобы не смутить ребёнка и не заставлять волноваться. После данного этапа переходили непосредственно к диагностике.

Каждое из предлагаемых заданий адаптировалось под конкретный возраст детей – инструкции выполнения доносились в понятной форме, а выполнение проходило в игровом формате. Обследование детей

логопедической группы проходило намного медленнее, чем массовой. Дети были неусидчивы, постоянно отвлекались, быстро забывали инструкции к заданиям и либо несколько раз переспрашивали, что необходимо сделать, либо отвечали наугад. Каждый из разделов включал в себя несколько упражнений. Их выполнение детьми оценивалось по балльной шкале. Для обследования интонации в двух группах дошкольников с ОНР и обучающихся в массовой группе были использована часть заданий методики Шевцовой Е.Е. и Забродиной Л.В. [6], направленных на обследование восприятия и воспроизведения темпа и ритма.

Обследование восприятия ритма

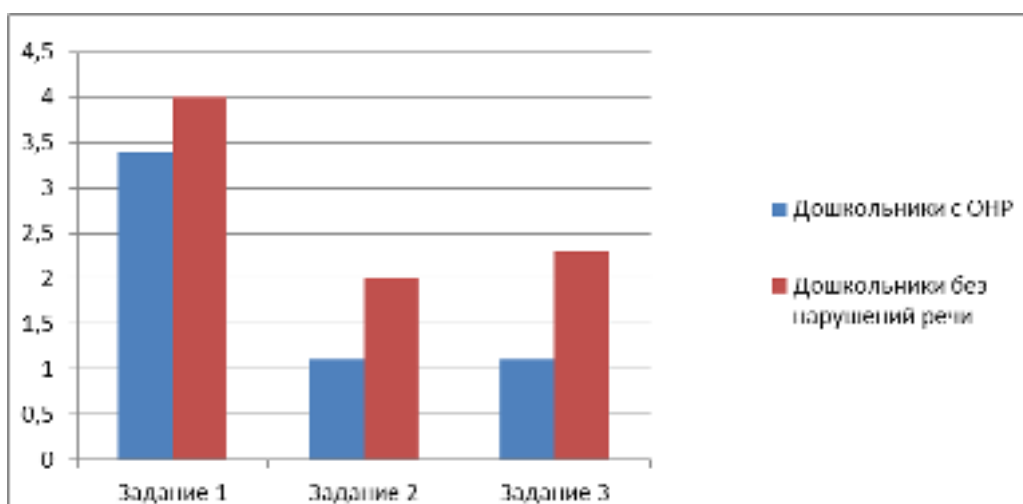
Данная часть обследования включала в себя два задания.

Задание 1 направлено на выявление способности ребёнка различать на слух количество *изолированных ударов* и соотносить их с необходимой сигнальной карточкой. *Задание 2* направлено на выявление способности ребёнка различать на слух *серии простых ударов* и соотносить их с необходимой сигнальной карточкой.

По данным обследования, наиболее успешно обе группы дошкольников справились с заданием на определение количества изолированных ударов. В следующих же заданиях, где требовалось по предложенным карточкам определить серию ударов, дошкольников с ОНР не учитывали паузы, или акцентированные удары. У дошкольников без речевых нарушений данные ошибки были единичны.

Результаты данной части обследования наглядно отображены в диаграмме 1.

Диаграмма 1 – Уровень развития способности восприятия ритма дошкольников



Обследование воспроизведения ритма

Данная часть обследования включала в себя два задания.

Задание 1 направлено на выяснение способности отражённо воспроизводить *изолированные удары*.

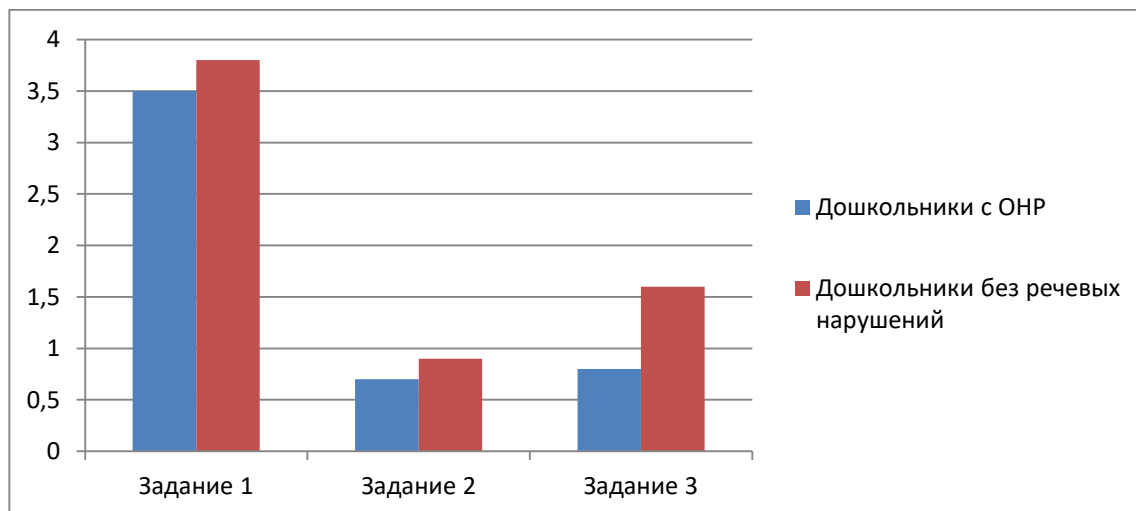
Задание 2 направлено на выяснение способности отражённо воспроизводить *серии простых ударов*.

Задание 3 направлено на выяснение способности отражённо воспроизводить *серии акцентированных ударов*.

При *обследовании способности воспроизведения ритма* наибольшую трудность вызвало задание, в котором требовалось послушать и повторить серии простых ударов, без опоры на зрительное восприятие. *Обе группы дошкольников* не смогли в точности воспроизвести ритмический рисунок, чаще всего воспроизводили либо больше необходимого количества ударов, либо меньше, даже после нескольких повторений, а дошкольники второй группы, опирались исключительно на количество слышимых ударов, но не обращали внимания на наличие пауз. Чуть лучше с заданием 3, в котором требовалось запомнить и воспроизвести серию акцентированных ударов, без зрительной опоры, справились *дошкольники, не имеющие речевых нарушений*, в тоже время, у группы детей с ОНР показатели в два раза ниже. Самые высокие показатели были отмечены при выполнении задания на повторение изолированных ударов. Здесь обе группы дошкольников не испытывали трудности в выполнении и показали высокие результаты.

Результаты данной части обследования наглядно отображены в диаграмме 2.

Диаграмма 2 – Уровень развития способности воспроизведения ритма дошкольников



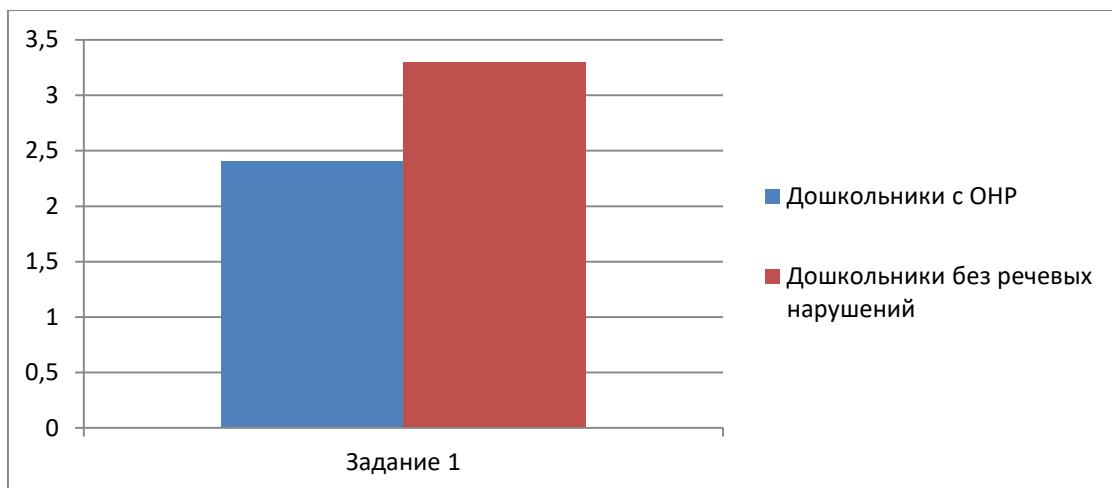
Обследование восприятия темпа речи

В данной части обследования проводилось только *задание 1*, которое направлено на исследование восприятия темпа речи.

По данному разделу можно сделать вывод о способности детей воспринимать темп речи и различать его между собой. В обеих группах обследуемых выявлена общая ошибка – это неверное или неуверенное различение быстрого и среднего темпа речи. Способность выделять медленный темп речи развита у дошкольников в большей степени.

Результаты данной части обследования наглядно отображены в диаграмме 3.

Диаграмма 3 – Уровень развития восприятия темпа речи дошкольников



Обследование воспроизведения темпа речи

Задание 1 направлено на выяснение способности воспроизведения отраженного темпа речи. *Задание 2* проводилось для исследования воспроизведения отраженного темпа речи.

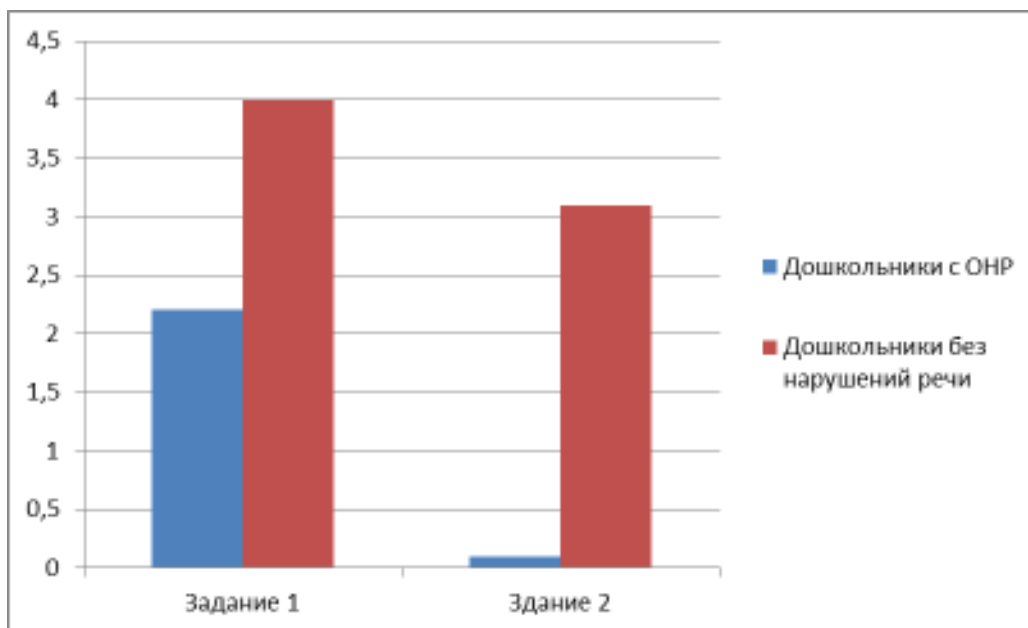
В логопедической группе ни один ребёнок не смог повторить ни одного предложения. Это связано с тем, что задание оказалось для них недоступно – слова в предложениях достаточно сложной слоговой структуры, а сами предложения состоят из семи – двенадцати слов. Дети допускали повторы слов, их перестановку, забывали слова, либо не могли произнести некоторые из них, соответственно оценить отражённый темп речи было невозможно.

В массовой группе только несколько детей не смогли повторить предложения, и, соответственно, невозможно было оценить темп их речи. Все остальные повторили предложения верно.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что у большинства дошкольников как логопедической группы, так и массовой, темп речи находится в норме.

Результаты данной части обследования наглядно отображены в диаграмме 4.

Диаграмма 4 – Уровень развития воспроизведения темпа речи дошкольников



Таким образом, основываясь на данных проведённого обследования, можно сделать вывод о том, что просодическая сторона речи дошкольников с ОНР имеет целый ряд особенностей по сравнению с просодикой детей с нормой речевого развития.

Так, имеется значительно отставание дошкольников с общим недоразвитием речи от дошкольников, не имеющих речевых нарушений, в уровне развития таких просодических компонентов, как ритм, темп.

Также данное обследование опровергает мнение о том, что у детей, которые не имеют нарушений речи, компоненты просодической стороны находятся в норме. Например, у детей, обучающихся в массовой группе, наблюдаются проблемы с восприятием таких компонентов, как темп и ритм.

У каждого конкретного ребёнка имеются как пробелы в освоении какого-либо компонента просодики, так и области, которыми он владеет в совершенстве.

Все вышесказанное доказывает необходимость развития просодических компонентов речи у детей, не имеющих нарушений речи, а также проведение коррекционно-логопедической работы по развитию ритма и темпа у детей с общим недоразвитием речи.

Таким образом, нарушение просодической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи является одним из важных

направлений коррекционной работы [1], так как именно развитие просодики и её компонентов, которые осуществляют коммуникативную функцию речи, способно негативно повлиять на взаимодействие с социумом, поведение ребёнка и восприятие самого себя. Именно успешное развитие просодики у детей может стать предпосылкой для успешного овладения программой русского языка в школе, сможет предупредить появление нарушений письменной речи и будет способствовать становлению коммуникативных навыков ребёнка и успешной социализации в обществе.

Список использованных источников

1. Айдова О.И., Якунина О.В. Коррекция компонентов просодики у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. М., 2016. С. 363-370.
2. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е.Ф. Архипова. М. : АСТ : Астрель, 2007. 222 с.
3. Датешидзе Т.А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. СПб.: Речь, 2004. 128 с. 233
4. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во академии педагогических наук, 1958. 370 с.
5. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание». М.: Просвещение, 1989. 239 с.
6. Шевцова Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи. М.: АСТ: Астрель, 2009. 222 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ ТЯЖЕЛЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ

Т. В. Сидорко

*старший преподаватель кафедры теории и методики специального
образования УО «ГрГУ имени Я. Купалы»
г. Гродно, Республика Беларусь*

tani.by@mail.ru

Аннотация. В статье представлено описание метода сенсорной интеграции. Выделены особенности проявления сенсорной дезинтеграции у детей с тяжелыми нарушениями речи. Проанализированы теоретические аспекты его использования в системе логопедического воздействия; практическая возможность применения элементов данного метода при коррекции нарушений отдельных речевых функций.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, тяжелые нарушениями речи, речедвигательный анализатор, фонематическое восприятие.

USING THE SENSORY INTEGRATION METHOD IN THE CORRECTION OF SPEECH DISORDERS

T. V. Sidorko

Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Special Education, Yanka Kupala State University of Grodno (Grodno, Republic of Belarus)

tani.by@mail.ru

Abstract. The article describes the method of sensory integration. The features of the manifestation of sensory disintegration in children with severe speech disorders are highlighted. The theoretical aspects of its use in the system of speech therapy are analyzed; the practical possibility of using elements of this method in correcting violations of individual speech functions.

Keywords: sensory integration, severe speech disorders, speech motor analyzer, phonemic perception.

На современном этапе развития системы оказания логопедической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) встает вопрос использования наряду с традиционными методами и приемами работы альтернативных подходов к коррекции речевых нарушений. Эта необходимость обусловлена рядом объективных причин: увеличением числа детей с ТНР, наличием в структуре дефекта кроме первичного нарушениями речи вторичных отклонений в формировании моторных функций и компонентов познавательной деятельности. Как правило, для большинства детей с ТНР характерны отсутствие мотивации к речевой деятельности, несформированность коммуникативной, регулирующей, планирующей функции речи, недостаточность сенсомоторного уровня речевой деятельности, своеобразие в формировании тонких форм слухового и зрительного восприятия (А. П. Воронова, Ю. Ф. Гаркуша, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Г. Р. Шашкина, Е. Л. Черкасова и др.). В структуре нарушений речи часто отмечается большая несформированность переработки слуховой и кинестетической информации, бедность эмоций [1, с. 12]. В процессе коррекционной работы появилась необходимость использования методов, направленных на стимулирование работы ЦНС, интеграцию информации, поступающей от разных органов чувств, для формирования полноценной картины о предметах и явлениях окружающей действительности. Решение таких задач представляется возможным благодаря методу сенсорной интеграции.

В основе метода сенсорной интеграции, разработанного в середине XX века детским неврологом и эрготерапевтом Дж. Айрес, лежит идея сенсорной стимуляции. Сенсорные стимуляции помогают развить системы межанализаторных связей, что позволяет сформировать основу для выработки коммуникативных умений и навыков [2, с. 27]. Сенсорные стимуляции

воздействуют на мозг естественными или близкими к ним стимулами (зрительными, слуховыми, обонятельными, тактильными и др.). Дети начинают осваивать отношения между теми или иными предметами, развивают о них собственное представление посредством активизации различных сенсорных систем (зрительной, слуховой, тактильной, вестибулярной и др.) и объединения сенсорных стимулов в единый образ о предмете или объекте окружающей действительности. Дефицит сенсорного развития может привести к сложностям в формировании поведенческой сферы, недоразвитию речевой функции, сложностям адаптации к новым социальным и природным условиям и проявляется в виде «сенсорного избегания» или «сенсорного поиска».

В условиях норма типичного развития основные сенсорные системы начинают закладываться у ребенка еще внутриутробно: вестибулярный аппарат – 5 – 6 неделя эмбриогенеза, тактильно-вибрационная чувствительность – 7 – 9 неделя, слух – 20 неделя и т.п. В рамках концепции мозга как материального субстрата психики, разработанной А.Р. Лурия [3, с. 56], работа высшей нервной деятельности обеспечивается согласованным функционированием отдельных блоков головного мозга, отвечающих за прием, хранение, переработку, программирование и контроль информации. При наличии негативно воздействующего органического фактора на центральную нервную систему нарушается не только ход развития анализаторных систем, но и возможность их дальнейшей согласованной работы.

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с нарушениями речи с первично сохранным физическим слухом и интеллектом, у которых нарушения речи обусловлены органическим повреждением центрального или периферического отдела речевого аппарата [4, с. 129].

Органическая природа нарушений чаще всего приводит к системному недоразвитию речи, нарушению процессов сенсорной интеграции. Проявления сенсорной дезинтеграции у детей ТНР отмечаются на уровне

различных систем. Например, дисфункция вестибулярной системы у данной категории детей проявляется в длительном формировании моторных навыков, неловкости и плохой координации движений, трудностях одновременного включения левой и правой сторон тела, замедленности в формировании двигательных навыков, кинетической и кинестетической диспраксии на уровне общей, мелкой и (или) артикуляционной моторики; проявления тактильной дезинтеграции – ребенок может испытывать негативные эмоции в процессе выполнения санитарно-гигиенических процедур (мыть лицо, голову, одеваться, ходить босиком и т.п.); недоразвитие зрительной системы проявляется в замедленности развития зрительно-моторной координации, сложностях в оптико-пространственной ориентировки (не может раскрашивать не выходя за край, ровно обводить или резать по контуру, не видит сходства или различия в узорах или рисунках и т.п.); на уровне слухового анализатора отмечаются сложности в формировании фонематических процессов, что приводит к тому, что ребенок неверно понимает обращенные слова, затрудняется воспроизвести на слух услышанное слово, особенно с оппозиционными фонемами, не может указать направление, откуда идет звук, не может смотреть и слушать одновременно, в старшем дошкольном возрасте отмечаются нарушения в формировании звукового анализа и синтеза, затрудняется в применении интонационных средств выразительности.

Эти особенности определяют целостную симптоматическую картину сенсорной дезинтеграции при ТНР, которая характеризуется отсутствием или резким снижением мотивации к речевому общению, речевым негативизмом – немотивированное нежелание говорить, при наличии возможности к речи, нарушением целенаправленности и концентрации внимания, недостаточностью зрительного и слухового восприятия, нарушением равновесия процессов возбуждения и торможения, эмоциональной лабильности.

Для развития речедвигательного анализатора и преодоления кинетической и кинестетической апраксии в процессе порождения речевого высказывания полезно применять сенсорно-интегративную артикуляционную гимнастику, которая предполагает синтез движений артикуляционного аппарата со зрительными, тактильными, слуховыми стимулами (облизывание кружка лимона (апельсина, ребристого печенья); слизывание мёда с верхней губы; слизывание крышечки от йогурта, сметаны; облизывание «чупа-чупса»; «лакание» молока (воды) без помощи рук; сбор ягод (конфет) губами со стола без помощи рук; перекачивание леденца (сухарика, ягоды) во рту от щеки к щеке; удерживание капелек сока (воды) в язычке-чашечке; снятие зубами (губами, языком) кусочков фруктов с зубочистки; сплевывание с губ (языка) круп, зелени; сдувание кокосовой стружки; просовывание языка в дырочку сушки, удержание маленькой сушки в «чашечке», удерживание сушки на широком языке; прижимание круглой конфетки к твердому небу с удерживанием; удерживание риса (гречихи, перловки) кончиком языка, придерживая внутри рта у нижних зубов; удерживание хлебной палочки между верхней губой и носом, кончиком языка на носогубной складке; сглатывание капелек сладкой воды, капнутой из пипетки на корень языка; удержание языком бусины на нитке, упражнения на утяжеления и т.п.).

Кроме того, эффективным представляется применение элементов сенсорной интеграции в процессе логопедического массажа: использование разноцветных кубиков льда при массаже лицевых мышц, ароматизированных натуральными продуктами кубиков льда при массаже полости рта, осуществление массажа нагретыми разноцветными прорезывателями для зубов, зубными щетками, камнями, металлическими предметами с соблюдением необходимых санитарно-гигиенических норм.

Важным компонентом произносительной стороны речи является правильно сформированное речевое дыхание, которое характеризуется направленностью и силой выдыхаемой воздушной струи. В качестве стимуляции сенсорных систем и развития навыков речевого дыхания

используется приемы выдувания цветных мыльных пузырей, задувания аромасвечей, дутье в закрашенную воду с добавлением эфирного масла (при отсутствии аллергических реакций), дутья на разноцветные игрушки, рисование с помощью техники «Выдувание».

Использование в логопедической работе сенсорных коробок или подносов способствует развитию мелкой моторики, общих представлений об окружающей действительности, активизирует лексико-грамматическую сторону речи, стимулирует к связным высказываниям.

На коррекционных занятиях по развитию лексико-грамматических средств и связной речи полезно использовать сенсорные сказки и истории, в ходе проигрывания которых дети с тяжелыми нарушениями речи обеспечивают себя эмоциональными и сенсорными стимуляциями, так необходимыми для активной деятельности мозга и развития речи. Суть использования в коррекционной работе сенсорных сказок и историй, составленных с применением методов эмоциональных и сенсорных стимуляций, состоит в поэтапном развитии сохранного потенциала ребенка с опорой на комплексную работу анализаторных систем. В первых сенсорных сказках используются стимуляции через сенсорные стимулы в следующей последовательности: зрительные, слуховые, тактильные, вестибулярные, обонятельные, осязательные ощущения, это обусловлено объективно различной степенью интенсивности воздействия сенсорных стимулов на эмоциональную сферу детей. Постепенно в процесс проигрывания сказок включаются приемы, которые позволяют стимулировать одновременно несколько анализаторных систем и интегрировать ощущения, поступающие от зрительных, слуховых, и вестибулярных анализаторов. Благодаря зрению и слуху дети улавливают поступающую информацию на расстоянии, что создаёт необходимый эмоциональный комфорт. Затем происходит воздействие на новые ощущения, соответствующие трём анализаторам: обонятельному, вкусовому и осязательному. В результате специально созданная сенсорная

среда стимулирует речевую активность детей с тяжелыми нарушениями речи, способствует формированию целостных образов объектов и предметов.

При составлении сенсорных сказок и историй необходимо опираться на различные приемы, которые способствуют детям с тяжелыми нарушениями речи наиболее эффективно овладеть навыками общения. Например, при показе и рассматривании предмета привлекается внимание к объекту и развивается восприятие речи; при выполнении действий с предметами – развивается понимание слов, обозначающих движения, состояния, признаки действий; использование опосредованного общения через главного героя сенсорных сказок оптимизирует появление инициативности в речи у детей, вызывает различных спектр положительных эмоций и их мимическое сопровождение; прием комментирования действий героев сказки помимо развития восприятия речи, стимулирует детей к употреблению необходимых жестов и слов в общении с главным героем, друг с другом.

Интеграция деятельности сенсорных систем может осуществляется посредством проигрывания сюжета сказки: «Угости чаем Лучика» – переливание тёплой и холодной воды; «Помоги Лучику лепить из теста, глины, пластилина», «Угадай, что у Лучика на обед» – дегустацию сладких, солёных, кислых и др. продуктов, различение по запаху. Все действия должны сопровождаться эмоциональными комментариями, небольшими ритмичными стихотворными текстами главный герой сенсорных сказок и историй солнечный зайчик Лучик. Эмоциональное включение является одним из существенных условий, обеспечивающих эффективность процесса развития речи ребенка.

Постепенно в сенсорные сказки и истории стимулируют процесс формирования речевых умений в ситуациях диалогического общения, активизации пассивного и расширения активного словаря и практического овладение словообразованием, словоизменением. Отметим, что проявления речевой активности детей с ТНР в процессе проигрывания сенсорных сказок необходимо поощрять посредством одобрения, похвалы, сюрпризных

моментов, вкусных подарков, т.е. использовать сенсорное подкрепление. Например, в качестве сенсорного стимула могут выступать световые раздражители (у Солнечного зайчика загорался волшебный лучик, который вмонтирован игрушку); слуховые – использование звучащих игрушек.

Составленные сенсорные сказки и истории должны отвечать требованиям, диктуемым коммуникативно-деятельным характером обучения, создавать ситуации общения, стимулировать детей с тяжелыми нарушениями речи к применению речи как средства общения.

Таким образом, современные научные исследования в логопедической науке и практике позволяют расширить возможности коррекции речевых нарушений. Использование элементов метода сенсорной интеграции при коррекции ТНР способствует минимизации отмеченных особенностей в протекании высших психических функций, формированию речедвигательных умений и навыков, развитию фонематических процессов, активизации лексико-грамматических средств языка и связной речи, совершенствованию интонационных характеристик. Кроме собственно логопедических задач в процессе применения приемов данного метода повышается мотивации детей к овладению речевыми навыками, снижается общий уровень напряженности, формируется уверенность в себе.

Список использованных источников:

1. Баль, Н.Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи на коррекционных занятиях: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу спец. образования на уровне дошкольного образования / Н.Н. Баль, Н.В. Дроздова. – Минск : Нар. асвета, 2015.– 111 с.
2. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А.Р. Лурия. – 8-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 384 с.

3. Лещинская, Т.Л. Дидактическое обеспечение занятий по сенсорному обучению / Т. Л. Лещинская // Дефектология. – 2006. – №1 – С. 24–31.
4. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИРОДНЫХ И СЕНСОРНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

М. В. Слесарева,

учитель-дефектолог (сурдопедагог),

*Областное государственное казённое образовательное учреждение
«Школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями
здоровья №92» (дошкольное отделение)*

г. Ульяновск, Россия

marjavp@mail.ru

Е. А. Георгица,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и
психолингвистики, Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

г. Саратов, Россия

georgichca@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается проблема формирования речи у детей раннего возраста имеющих нарушения слуха. Основные возможности по преодолению трудностей восприятия предметов окружающего мира с помощью сенсорных эталонов. Описаны особенности работы с детьми в раннем возрасте, имеющими нарушения слуха с помощью создания специальных условий обучения которые должны учитываться в подготовке занятий дома и со специалистом.

Ключевые слова: речь детей с нарушениями слуха, тематический словарь, дети с нарушениями слуха, особенности работы с детьми в раннем возрасте, имеющими нарушения слуха, работа со слабослышащими детьми, сенсорные эталоны, запуск речи у детей с нарушениями слуха, сенсорные игры с детьми раннего возраста с нарушениями слуха.

The use of natural and sensory materials in speech therapy work with young children with hearing impairments

M. V. Slesareva,

Teacher-defectologist (deaf teacher),

Regional State Treasury Educational Institution

"Boarding school for students with disabilities No. 92" (preschool department),

Ulyanovsk, Russia

marjavp@mail.ru

E. A. Georgitsa,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics, Saratov National Research State University

named after N.G. Chernyshevsky, Saratov, Russia

georgichca@mail.ru

Annotation: The article reveals the problem of speech formation in young children with hearing impairments. The main possibilities for overcoming the difficulties of perceiving objects of the surrounding world with the help of sensory standards. The features of working with children at an early age with hearing impairments are described by creating special learning conditions that should be taken into account in the preparation of classes at home and with a specialist.

Keywords: speech of children with hearing impairments, thematic dictionary, children with hearing impairments, features of work with children at an early age with hearing impairments, work with hearing impaired children, sensory standards, speech triggering in children with hearing impairments, sensory games with children of early childhood hearing impaired age.

Проблема сенсорного развития дошкольников с нарушениями слуха в настоящее время остается актуальной для изучения. Исследователи проблем развития детей с нарушениями слуха Е.Ф. Рау, Л.А. Головчиц, Т.Г. Богдановой, И.М. Соловьевой, Ж.И. Шиф, указывают на то, что нарушения

слуха накладывают свой отпечаток на сенсорное развитие ребенка. Проблема нарушенной слуховой функции у детей приводит к отсутствию полноценного общения со взрослыми, трудностям руководства предметными действиями ребёнка, ориентировки в пространстве, взаимодействию и различению свойств предметов. Отклонения в работе слуховой системы приводит к существенным нарушениям в речевом развитии ребенка [10, С. 20].

Сенсорная сфера образовательной деятельности может помочь детям раннего возраста с нарушенным слухом, опираясь на их компенсаторные, потенциальные возможности, а также наметить зону ближайшего развития. Исключительность развития речи детей с поражением слухового анализатора проявляется в компенсаторной функции межанализаторных связей для исполнения речевого акта, при котором активизируются сохраненные анализаторы – тактильный, зрительный, кинестетический.

Поэтому педагогическое влияние педагогов и родителей должно основываться на доступных для ребенка способах познания мира. Ощущение является самым элементарным, базовым психическим процессом, с которого начинается познание человеком окружающего мира. По мнению А.Р. Лурия, ощущение – это осознаваемый, субъективно представленный в голове человека или неосознаваемый, но действующий на его поведение продукт переработки центральной нервной системой значимых раздражителей, возникающих во внутренней или внешней среде [8, с.22]. Для того чтобы научиться полноценно познавать окружающий мир важно научить малыша ощупывать, рассматривать, вслушиваться, пробовать, научиться воспринимать. Процесс восприятия является основополагающим и связан с другими формами деятельности, как база для развития речи и мышления [5].

Л.А.Головчиц пишет: «развитие предметно-игровых действий детей с тяжелыми нарушениями зрения и слуха занимает значительно более длительные сроки по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Данный процесс отличает несформированность или

выраженная незрелость формирования представлений о знаково-символическом характере данного вида деятельности». [4].

В соответствии со всем учебно-воспитательным процессом особое внимание уделяется развитию речи детей, их остаточного слуха, произносительной стороне речи, мыслительной деятельности. С двухлетнего возраста начинается целенаправленная работа по обучению слабослышащих детей грамоте с использованием вспомогательных средств общения, в том числе дактильной азбуки. Данный процесс важен для того, чтобы обеспечить ребенку полноценное восприятие речи через чтение и воспроизведение с помощью письма. Поэтому в качестве материалов сенсорного развития детей раннего возраста с нарушенным слухом могут использоваться и буквы (пластилиновые, пластиковые, магнитные и др.), карточки с написанными простыми словами, жесты дактильной азбуки и основные движения РЖЯ (русскожестового языка).

На основе изучения теоретического и методического материала по рассматриваемой проблеме, нами были разработаны методические рекомендации по изучению особенностей развития и проведению комплекса игровых заданий, направленных на формирование устной речи у детей раннего возраста с нарушениями слуха с помощью природных и сенсорных материалов.

1. Главным направлением обучающей системы детей с нарушением слуха является *развитие слухового восприятия*. Это база для формирования будущей речи. Эта работа должна проходить ежедневно не только на занятиях с педагогом, но и с родителями дома, в кругу семьи. В развитии слухового восприятия в домашних условиях можно выделить два пути, опираясь на рекомендации немецкого сурдопедагога А. Леве: это сопутствующее РСВ (в быту) и формирование произношения, и планомерное РСВ (специальные занятия) [10].

Процесс восприятия речи очень сложный, раскрыт механизм деятельности анализаторов, в них возникают ощущения, переход энергии от

внешнего раздражения к факту сознания [11]. Обычный шуршащий пакет и вязаные мышки помогают устроить игру «шуршишку» помогая захватывать в ручке игрушку из натуральной шерсти – мышонка, который шуршит пакетом, мотивируя слабослышащего малыша поворачивать голову в нужном, раздражающем слуховой анализатор направлении, в дальнейшем обязательно используются музыкальные игрушки различной тональности от низких чистот постепенно повышая до высоких. Для развития слухового восприятия очень хороша гусеница с обвязанными яйцами из-под яиц-киндер сюрпризов, в которых насыпаны горох, гречка, железные колокольчики, скрепки, соль. Каждая вязаная часть с обеих сторон имеет липучку и из таких звенящих и шуршащих звеньев складывается гусеница. Ребенок раннего возраста учится складывать, считать семь шерстяных звеньев в нужной последовательности. Задачи в игровой форме предлагаются постепенно. Но главная задача данного игрового пособия - это развитие слухового восприятия, где нужно по образцу подобрать два звенья, которые звучат «одинаково». Данное понятие показывается жестом (двумя указательными пальцами), воспроизводится пример, затем просим ребенка подобрать правильно с вопросом: «как звучало?» - «Разные», «Одинаковые». Важный мотивационный момент данного пособия заключается еще в том, что после выполненных заданий гусеница превращается в бабочку. Крылышки два больших наверху, два маленьких внизу крепятся на липучках. Так мы определяем направления в пространстве вверху, внизу, справа внизу, величину вот большое / маленькое крыло». «Вот внизу /маленькое крыло / крылышко» (в зависимости от речевых возможностей детей).

2. *Развитие правильного речевого дыхания* (методика А. Максакова) помогает установить длительность и силу выдоха у детей, выявить умение рационально расходовать воздух при произнесении гласных звуков, определить, какое количество слов (слогов) дети способны произнести на одном выдохе, а также работать над пробелами в правильном речевом дыхании [9]. Для развития данного речевого компонента важно чтобы

родители сами изготовили пособие вместе с ребенком, это может быть дерево из фетра или бумаги на липучках. Дерево, на котором 6 элементов соответствуют каждому времени года (зима-снежинки, весна-цветы, лето – яблоки, зеленые листочки, осень – желтые листья). Ребенку предлагается сдуть лишние предметы, заранее проговорив какое сейчас время года. Речевой материал обязателен: «Я дую, я сдул (а), я сдул(а) лист. Тут зима, я сдул (а) листья».

3. Развитие правильной артикуляции гласных звуков, вызывание гласных звуков, работа над постановкой и четкостью произношения согласных звуков, доступных для детей. Развитие навыков сопряженно-отраженного проговаривания. Для выполнения логопедических упражнений можно обратиться к методике Т.М. Пфафендродт и Т.М.Власовой, Т.В. Пелымской и Н.Д. Шматко, а также основным методикам по работе над правильным звукопроизношением из логопедической практики [2]. Гласные звуки обозначаются символами на карточках (а – круг, О- овал, у – малый круг, э – овал продольный, и- удлиненный овал, ы- полукруг). Эффективно сочетание фонетической ритмики с речевым сопровождением, звукоподражанием, соотносением звука с карточкой и игрушкой. Данные карточки раскладываются последовательно у ортопедических ковриков, на каждом стоят карточки с животными, обозначающими подобный звук (Мишка топ, топ, топ – ЭЭЭ, заяка прыг, прыг, прыг, - ИИИ, Белка скок, скок, скок - ООО, а лисичка хлоп хлоп хлоп (в ладоши) ААА). Рядом из волшебного мешочка появляются соответствующие игрушки и кровать. Соотнеся игрушку и карточку, подтвердив все соответствующей фразой «Вот лиса, ААА», отправляем постепенно игрушки спать: «Лиса, иди спать!» Бай- бай- бай, спи лисичка засыпай, Кач – кач, я качаю кровать!» В качестве динамической музыкальной паузы с пальчиковой гимнастикой важно использовать авторские дефектологические песенки, доступные для ребенка раннего возраста с нарушениями слуха: «Мячик прыгал и скакал, а потом скакать устал...где же ты моя кровать, где я буду засыпать? Забрался он под пятку –

вот моя кроватка!»— задействована крупная моторика и определенные точки на каждое движения песенки.

4. **Работа над звуко-слоговой структурой слова.** Развитие умения понимать и пользоваться словами с правильной структурой слова. Работа над умением определять длинное и короткое слово, определять названные слова по табличкам и др. В данной работе используется методика Пелымской Т.В., Шматко Н.Д. [12, с. 247]. Цветные ленты, бусы длинные и короткие помогут на слух определить обозначить длинное и короткое слово: кот, кораблик. На соответствующую по длине нить кладем цветные камушки или нанизываем нарезанные части коктейльных палочек. Определяем длину слова, выбираем соответствующую ленту и потом можем попросить надеть столько «цветных бусин» сколько слогов в слове – столько гласных. Речевое сопровождение обязательно!

5. **Формирование словаря детей.** В основе работы лежат занятия по плановым лексическим темам. Все лексические темы, основные положения входят в Программу (для специальных дошкольных учреждений) «Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста», составленную Головчиц Л.А. Программа рассчитана на обучение детей с 1,5 лет [3]. Каждая лексическая тема отрабатывается в течении одной недели и направлена на обучение умению понимать, давать ответы на звуковые и двигательные реакции, совершенствование навыка понимания речи, расширение пассивного словаря, закрепление понимания слов, обучение пониманию простых слов, а также активизацию словаря.

Очень хорошо помогают в решении указанных задач игры в театр, пальчиковый, кукольный, инсценирование сказок (материал из фетра, вязанные герои). Народные сказки самые «речевые», но и они должны быть адаптированы упрощены для восприятия и воспроизведения ребенка.

6. **Формирование грамматического строя речи** (обучение умению понимать вопросы и отвечать на них (Где? Кто это? Что это? У кого? Какой? Какая? Для чего? Что делать? Сколько? Чьи? Как? и др.). Для работы над

данным компонентов можно иметь трех мишек разной величины: папу, маму, сына. На липучках к ним крепятся сапожки, шарф, корзинка. Лучше будет, если комплектов будет 2-3 с разными цветами обозначенных выше реквизитов героев. Обучение умению образовывать притяжательные прилагательные (папины, мамины, бабины, дедовы). Обучению построению двух-трех словных предложений и т.д. [12].

7. Работа над связной речью. Обучение пользоваться в устной речи простыми фразами, простыми предложениями, обучение отвечать на вопросы. Обучение рассказыванию по картинкам 2-5-ти предложений хотя бы из 2-3-х слов самостоятельной речи. Развитие умения рассказать о себе, семье; работа со сказками.

Особый интерес для работы с малышами, на наш взгляд, представляет методика Андреевко Т.А. по развитию устной речи у детей дошкольного возраста начиная с 1,5 лет. Она основана на играх с кинестетическим песком, его еще называют живым, т.к. он рыхлый, имеет разную форму, умеет удерживать ее и превращаться в сыпучую массу. В контексте игры с данным материалом автор предлагает и игры по формированию активного словаря, слов-признаков, действий, упражнения для автоматизации звуков. Рекомендуемые игры автором с кинестетическим песком для раннего возраста по развитию речи: «Норки для мышки», где вязанные или игрушечные фигурки мышек произносят звуки «Пи-Пи» и просят найти «Дом», ребенок руками или с помощью совочка строит норку или дом для мышки и отвечая на вопрос: «Где дом у мышки?»: «Там! Вот! Иди пи-пи! Иди в дом!». Игры с пальчиковой гимнастикой: «Я пеку, пеку, пеку и т.д.», «Заборчики для зверей», «Волшебные следы и отпечатки на песочке» способствуют формированию мотивированной речи в игре [1].

Игры с водой предполагают целую серию игр по формированию устной речи, ее компонентов. В данную серию игр входят упражнения в интересных сюжетных занятиях, где вода может быть разного цвета, с использованием красок под крышечками стеклянных баночек; губками разной формы и

тарелочками, в которых приклеены символы соответствующих фигур; с пеной, со льдом, снегом в разных формах и красками; пластиковыми разноцветными крышками, легко помещающимися в ладошках маленьких детей и имеющих свойства прикручивания.

Таким образом, приемы развивающего обучения сенсорной направленности обусловлены доступными средствами и опираются на компенсаторные возможности малыша. В коррекционной работе необходимо учитывать, что ведущим видом деятельности является предметный, и на занятиях, в качестве основных инструментов, использовать сенсорные эталоны (цвет, форма, величина, запах, вкус, тактильные ощущения) [11]. Для того чтобы научиться полноценно познавать окружающий мир, важно научить малыша ощупывать, рассматривать, вслушиваться, пробовать, научиться воспринимать. Важно, чтобы такая система мероприятий была доступна и понятна для коррекционных педагогов: логопедов, сурдопедагогов, дефектологов, психологов, а также родителей. Использование данных методик в комплексе помогает достичь главной цели – формирования устной речи у детей раннего возраста с нарушениями слуха.

Список использованных источников:

1. Андреев Т.А. Использование кинестетического песка в работе с дошкольниками. – СПб. : ООО Изд. «Детство-пресс», 2017. - с.105, 118-122
2. Власова Т.М. Пфафендрот А.Н. Фонетическая ритмика, М., 1999. 376 с
3. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 304 с.
- 4.Зими́на Н. Особенности развития детей с нарушением слуха, <http://www.otoskop.ru/rus/2011/05/osobennosti-razvitiya-detej-s-narusheniem-sluxa/>
5. Игнатъев, С. Е. Закономерности ИЗО деятельности [Текст] / С. Е. Игнатъев – М. : Мир, 2007. – 208 с.

8. Лурия А.Р. Ощущение и восприятие. – М., 1975 – С. 22 – 42 .

9. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. 2-е изд/. — М.: Мозаика-Синтез, 2005. — 64 с.

10. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха Под редакцией В. И. Селиверстова, М., Владос, 2001 г.

11. Нейман Л.В. Классификация нарушений слуха

12. Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. М.: Владос, 2003. 224 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
III УРОВНЯ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ**

А. К. Таривердиева

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»*

г. Саратов, Россия

amaylanova@bk.ru

Н. В. Гусева

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и
психолингвистики ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет имени*

Н.Г. Чернышевского»

г. Саратов, Россия

gusevanv@inbox.ru

Аннотация. В статье раскрываются основные особенности коррекционно-развивающего обучения у детей, имеющих III уровень речевого развития, компоненты формирования предпосылок письма, этапы формирования навыка письма. Представлены направления и этапы коррекционно-логопедической работы. Приводятся результаты исследования по изучению процесса формирования предпосылок письма у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, коррекционно-развивающее обучение, формирование предпосылок письма.

**FORMATION OF PREREQUISITES FOR WRITING IN OLDER
PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT
OF SPEECH OF THE III LEVEL AS A GUARANTEE OF SUCCESSFUL
SCHOOLING**

A. K. Tariverdiyeva

FSBEI HE "Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky", Saratov, Russia

amaylanova@bk.ru

N. V. Guseva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics of the Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky, Saratov, Russia

gusevanv@inbox.ru

Annotation. The article reveals the main features of correctional and developmental learning in children with the III level of speech development, the components of the formation of the prerequisites of writing, the stages of the formation of the writing skill. The directions and stages of correctional speech therapy work are presented. The results of a study on the study of the process of forming the prerequisites of writing in older preschoolers with GUS level III are presented.

Keywords: general underdevelopment of speech, correctional and developmental training, formation of prerequisites for writing.

Приоритетной задачей базового образования является обучение детей навыкам письма, которое участвует в процессе обслуживания учебной деятельности. При этом навык письма приравнивается к навыкам, развиваемых у детей еще до поступления в начальную школу: счета и чтения. Поэтому в основные задачи начальной школы входит сразу две основные задачи. Первая из них – это обучение детей красивому, грамотному и быстрому письму, а вторая – помощь детям в освоении графической языковой системы, которая, в свою очередь, позволяет им переводить звуки в буквы.

Исходя из действующих образовательных реалий известно, что имеющиеся в распоряжении современных учителей методики обучения

письму не могут обеспечить необходимые результаты . Большая часть сложностей у детей в начальной школе (до 90%) связана с выработкой навыка письма, из которых порядка 30 % трудностей при выработке этого навыка останутся с ними на всю жизнь. [1, с.15]

Современные педагоги и психологи относят навык выработки письма к одной из наиболее сложных форм речевой деятельности. При этом происходит трансформация устной речи детей в графическую с последующей ее фиксацией за счет начертания буквенных символов. В данном процессе на прямую задействованы мышцы тела, кора головного мозга, речедвигательные органы и органы слуха. При этом ключевое отличие письма от чтения заключается как раз в наличии работы мышц тела.

Нарушения данного навыка существенно снижают успешность усвоения образовательной программы в начальной школе. Именно по этой причине вопрос о наиболее раннем выявлении нарушений письма и их последующей коррективке у дошкольников на сегодняшний день является наиболее актуальным. В исследованиях по этому вопросу неоднократно отмечалось, что письмо оказывает влияние на формирование личности, стимулирует психологическое развитие детей и помогает им освоить общеобразовательную подготовку.

Старшие дошкольники с ОНР обладают рядом особенностей развития предпосылок письма в качестве как неречевого, так и речевого компонентов. У таких детей заметны закономерные нарушения синтеза слов и звукового анализа, присутствуют своеобразие грамматического строя, значительно снижен словарный запас и прослеживается несформированность дифференциации звуков. Особенности невербального компонента формирования предпосылок письма у детей с общим недоразвитием речи характеризуются нарушениями акустического восприятия, слухоречевой и двигательной памяти, произвольного внимания, мыслительных операций др.

Как отмечают учителя – логопеды, основными задачами коррекционно-развивающего обучения у детей, имеющих III уровень речевого развития,

является продолжение работы по развитию: понимания речи и лексико-грамматических средств языка; произносительной стороны речи; самостоятельной развернутой фразовой речи; подготовка к овладению элементарными навыками письма. Для таких детей актуально проведение занятий по формированию произношения, грамматического строя, увеличения словарного запаса, формированию связной речи и пр.

Перечисленные компоненты являются вербальным компонентом формирования предпосылок письма. [2, с.13,14]

Формирование речевых и неречевых предпосылок включается в целостную систему работы по коррекции общего недоразвития речи и осуществлялось в следующих направлениях:

- развитие фонематического восприятия;
- развитие зрительно-пространственного восприятия;
- развитие речеслуховой и зрительной памяти;
- формирование навыков самоконтроля;
- коррекция нарушений речевого развития.

Основной задачей педагогического воздействия на старших дошкольников при этом является обеспечение всестороннего и гармоничного развития детей и выравнивание их психофизического и речевого уровня развития. Коррекционно-логопедическая работа включает три этапа:

- подготовительный этап. Его цель – формировать положительное отношение к занятиям, мотивацию учебной деятельности.
- основной этап. Цель – развитие зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, формирование зрительно-моторной координации и развитие мелкой моторики; формирование оптико-пространственных представлений;
- закрепляющий этап. Цель – закрепить сформированные элементы формирования предпосылок письма.

Нами было проведено исследование в МДОУ Детский сад комбинированного вида №227 с целью формирования предпосылок письма у старших дошкольников с ОНР 3 уровня.

На основании полученных данных по методикам Ушаковой О.С., Струниной Е.М., Стребелевой Е.А., Гризык Т.И., направленных на обследование вербального и невербального компонентов был сделан вывод, что связная речь и грамматический строй у старших дошкольников с ОНР являются в меньшей степени сформированными компонентами вербального характера при формировании предпосылок письма. У данных детей возникли существенные трудности при образовании падежных форм и уменьшительно-ласкательных суффиксов. Также у них были выявлены нарушения передачи смысла и логического построения информации, пропуски и нарушение последовательности излагаемого текста. У большинства испытуемых были отмечены недостатки зрительного восприятия, внимания и памяти.[3, с.7]

Выявлено, что формирование предпосылок письма у старших дошкольников с ОНР 3 уровня представляет собой многоуровневую систему, включающую функции и навыки чтения и письма высокой сложности, которые имеют несколько различную психологическую базу. Помимо уровня сформированности языковых речевых компонентов, следует включать в структуру формирования письма у старших дошкольников с ОНР также успешивные функции, зрительное и пространственное ориентирование, графически и изобразительные способности и др. [4, с. 9]

Также определено, что дошкольники, имеющие общее недоразвитие речи, отличаются особенностями сформированности формирования предпосылок письма. К ним относятся: затруднения при осуществлении и переходе от одного движения к другому, сложности при дифференциации артикуляционных или акустически схожих звуков, нарушения речевой и слуховой памяти, маленький словарный запас, нарушения внимания, грамматического оформления высказываний и запоминания информации.

Работа по формированию предпосылок письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи была осуществлена на втором этапе и включилась в содержание подгрупповых и индивидуальных логопедических занятий в соответствии с лексическими темами, как показано в таблице 1.

Таблица 1 – Коррекционно – педагогическая работа по формированию предпосылок письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Этап	Цель	Лексические темы	Направления	Игровые упражнения
Подготовительный	Формировать невербальный компонент формирования предпосылок письма у старших дошкольников с ОНР	«Здравствуй зимушка – зима!» «Здоровей-ка (одежда, обувь, головные уборы)»	Развитие зрительного восприятия	«Найди одинаковые снежинки» « Собери картинку» « Какой формы предметы» и т .д.
Развитие акустического восприятия		«Что звучит?» «Скажи, что слышишь» « Где позвонили?» « Узнай, кто какие звуки издает» и т.д.		
Развитие слухоречевой памяти		«Одежда для куклы» «Пары слов» «Восстанови пропущенное слово» и т.д.		
Развитие зрительно-предметной памяти		«Чего не стало» «Рисуем на память» «Запомни картинку» и т.д.		
Развитие внимания		«Найди отличия» «Срисовывание по клеточкам» «Зима-лето» и т.д.		
Основной	Формировать вербальный компонент формирования предпосылок	«В гостях у сказки (инструменты)» «Этикет (посуда)»	Формирование фонематического восприятия	«У кого хороший слух?» «Какой звук чаще

	письма у старших дошкольников с ОНР	«Моя семья»		всего слышим?» «Кто в шкафчике живет?»
Формирование словаря		«Наоборот» «Какой предмет?» «Скажи по другому» и т.д.		
Формирование грамматической стороны речи		«Где бабочка?» «Один-много» «С какого дерева упал листок?» и т.д.		
Формирование связной речи		«Расскажи, что запомнил» «Распространи предложение» «Посылка» и т.д.		
Заключительный	Оценить эффективность логопедической работы по формированию предпосылок письма старших дошкольников с ОНР	Проводится итоговая педагогическая диагностика		

Таким образом, после проведения коррекционно-логопедической работы были сделаны выводы, что вся учебная деятельность по формированию предпосылок письма у старших дошкольников с ОНР должна быть выстроена вокруг развивающих упражнений и игр, позволяющих применять визуальные и аудиальные материалы для обучения. При этом время на занятия должно варьироваться исходя из психофизиологических характеристик старших дошкольников с ОНР. Следует учитывать личностный уровень утомляемости и степень развитости письма и речи у каждого ребенка и подбирать программу обучения таким образом, чтобы избежать значительных перегрузок для детей.

Процесс организации дошкольников с ОНР в области формирования навыков письма должен быть выстроен так, чтоб овладение им основывалось на поисковой активности самих детей. Носило творческий характер и предусматривало большое наличие упражнений на развитие коммуникаций.

[5, с. 11, 14]

Список использованных источников:

1. Безруких М. М. Обучение первоначальному письму: Методическое пособие к прописям / М.М, Безруких – М.: Просвещение. 2018
2. Федосова Н, А. Особенности обучения письму шестилетних первоклассников / Н.А. Федосова – М.: Начальная школа - №4 – 2019
3. Алексеева А. Е. Формирование готовности к овладению чтением и письмом: проблемы и пути их решения / А.Е. Алексеева – М.: Дошкольное воспитание - №3 – 2019
4. Формирование механизмов чтение и письма у детей. Грани культуры. / Под ред. Е.Г. Соколова. – СПб. Вторая международная научная конференция: Тезисы докладов и выступлений. 2018
5. Хорошилова Е.И. Характеристика специфических ошибок письма младших школьников / Хорошилова – М.: Педагогика - №9 - 2019

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Г. Р. Халитова

*учитель-логопед первой квалификационной категории Муниципального
бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский
сад №144 комбинированного вида» Приволжского района*

г. Казань, Россия

gulnara.xalitova@list.ru

Аннотация. Для подготовки старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) к школьному обучению, а именно с целью качественной подготовки к освоению навыка письма в дошкольных образовательных учреждениях необходимо проводить специальную работу по развитию графомоторных навыков. Учитывая речевые возможности детей с ТНР, их специфику познавательной деятельности, мною было разработано практическое пособие «Волшебный карандашик», направленное на развитие графомоторных навыков у детей с ТНР старшего дошкольного возраста. В данной статье раскрываются особенности графомоторных навыков дошкольников с ТНР, направления работы по их развитию с помощью специально разработанного пособия «Волшебный карандашик».

Ключевые слова: графомоторные навыки, дошкольники с ТНР, нарушение письма, трудности обучения, графомоторные упражнения, зрительно-моторная координация

THE USE OF GRAPHOMOTOR EXERCISES IN CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

G. R. Khalitova

Teacher-speech therapist of the first qualification category of the Municipal budget preschool educational institution "Kindergarten №144 of the combined type" of the Privolzhsky district, Kazan, Russia

gulnara.xalitova@list.ru

Abstract. In order to prepare senior preschoolers with severe speech disorders (SSD) for school, namely, for the purpose of high-quality preparation for mastering the writing skill in preschool educational institutions, it is necessary to carry out special work on the development of graphomotor skills. Taking into account the speech capabilities of children with SSD, their specifics of cognitive activity, I have developed a practical manual "Magic Pencil" aimed at developing graphomotor skills in children with SSD of senior preschool age. This article reveals the features of graphomotor skills of preschoolers with SSD, the directions of work on their development with the help of a specially developed manual "Magic Pencil".

Keywords: graphomotor skills, preschoolers with SSD, writing disorder, learning difficulties, graphomotor exercises, hand-eye coordination.

В настоящее время развитие графомоторных навыков у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) приобретает первостепенное значение. Современные школы предъявляют различные требования к поступающим в 1 класс детям, и, к сожалению, их готовность к обучению не всегда им соответствует. Особенно это касается детей, имеющих нарушения речи.

Исследования О.И. Крупенчук, Е.А. Логиновой, Е.В. Горбатовой показывают, что помимо речевых недостатков у детей с ТНР наблюдаются особенности развития графомоторных навыков: неправильное удержание ручки, нечеткость линий, неумение ориентироваться на листе бумаги, приводящие к различным макро- и микро-написаниям и рисункам, сильному нажиму на карандаш и пр. [3, с.3].

Исследования З.Н. Ажермачевой показали, что дошкольникам с ТНР характерно:

- низкий уровень развития мелкой моторики,
- трудности зрительно-моторной координации,
- нарушение переключения с одних движений на другие,
- недостатки пространственных отношений,
- преобладание правой руки, как ведущей,
- недостаточное развитие слухомоторной координации,
- неточности при выполнении графических заданий, при рисовании,
- нарушение зрительно-пространственного гнозиса и зрительного восприятия [1, с.389].

Помимо этих особенностей дети с ТНР быстро устают выполнять графические задания, теряют рабочую строку, путают понятия «право-лево», а также у них наблюдается снижение работоспособности [7, с.34]. Всё это связано с несформированностью навыков зрительно-двигательной координации, снижением зрительной памяти, аналитического восприятия и произвольного внимания, слабостью пальцевой моторики. Эти недостатки отрицательно сказываются на усвоении программы первого класса [8, с.115].

И с целью предотвращения данных недостатков в своей работе я использую систему графомоторных упражнений, которые вошли в практическое пособие «Волшебный карандашик». Целью данного пособия является развитие графомоторных навыков, которые необходимы для овладения письмом.

В работе с детьми с ТНР используется пальчиковая гимнастика, дидактические игры и упражнения, графические диктанты и задания. Графомоторные упражнения представляют собой графические упражнения, в которых задействована система «глаз-рука»: дошкольники выполняют повторение узора, обводят по точкам, выполняют штриховку, графические диктанты.

В пособии «Волшебный карандашик» мною подобраны и разработаны карточки с заданиями, которые предъявляются детям в игровой форме. Пособие представляет собой комплекс карточек-заданий и игр по 30

лексическим темам: на каждую тему по 3 карточки: пальчиковая игра, задание на штриховку/обведение по контуру, упражнение для одновременного выполнения двумя руками. Занятия по данным карточкам проводятся в рамках логопедических занятий по 15 минут 3 раза в неделю, а также в свободной деятельности с воспитателями или дома с родителями. Используемые графомоторные упражнения направлены не только на развитие графомоторных навыков, они также тренируют выдержку, усидчивость детей с ТНР, развивают зрительное восприятие, концентрацию внимания, память, пространственную ориентировку, зрительную координацию, снижают двигательную расторможенность.

Учитывая специфику детей с ТНР, сначала используются более простые упражнения, затем более сложные. А также в работе с дошкольниками с ТНР учитываются такие принципы, как последовательность и систематичность при подаче материала, постепенное увеличение объема материала, соблюдение интересов детей, поддержание положительного эмоционального фона, индивидуальный подход.

Дидактический материал пособия «Волшебный карандашик», подобранный в соответствии с лексической темой, позволяет повышать уровень развития словарного запаса дошкольников. Например, для закрепления лексической темы «Овощи» и отработки графомоторных навыков предлагаются такие карточки:

Первая карточка – пальчиковая игра «Зеленая капуста», вторая карточка – задание на выполнение штриховки овощей, третья карточка – графомоторное упражнение на межполушарное взаимодействие «Обведи двумя руками тыковки». Каждая карточка выполнена из качественного материала – с ярко прорисованными рисунками, заламинированная, чтобы можно было использовать многократно. Перед выполнением заданий на карточках учитель-логопед проводит беседу с дошкольниками с ТНР, поясняет выполнение того или иного графомоторного упражнения.

Приведем примеры некоторых графомоторных упражнений, используемых в логопедической работе с детьми с ТНР в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ):

«Обведи по контуру»

Цель: развитие графомоторных навыков.

Ход игры: детям предлагается рассмотреть игрушки на картинках и обвести их по контуру (по черной линии) простым карандашом.

«Овощи»

Цель: развитие графомоторных навыков, мелкой моторики.

Ход игры: детям предлагается карточка с овощами, которые необходимо заштриховать по образцу.

«Звездочки»

Цель: развитие графомоторных навыков, межполушарного взаимодействия.

Ход игры: детям предлагается взять два карандаша разного цвета и помочь Медведю и Зайцу обвести звездочки по пунктирным линиям двумя руками одновременно.

Таким образом, благодаря графомоторным упражнениям развиваются не только одноименные навыки, но и зрительная координация, межполушарное взаимодействие, память, внимание, снижается двигательная расторможенность, тренируется выдержка и усидчивость детей.

Список использованных источников:

1. Ажермачева З.Н. Развитие зрительно-моторной координации как главный фактор готовности ребёнка к школе / З. Н. Ажермачева, О. О. Волкова // Молодой ученый. — 2020. — № 24 (314). — С. 389-390.
2. Бурачевская О. В. Пространственные функции как базовые составляющие психического развития / О. В. Бурачевская // Школьная педагогика. — 2017. — № 1 (8). — С. 18-21.

3. Горбатова Е.В. Готовим руку к письму (учебно-методический комплекс) М.: Белый ветер, 2015, 123с.
4. Давыдова О.А. Развитие межполушарного взаимодействия и пространственного мышления / О.А. Давыдова. – М.: Школьная Книга, 2017. – 118с.
5. Дудьев В.П. Психомоторика и ее мозговая организация: норма и патология: учебное пособие / В. П. Дудьев. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2016. – 160 с.
6. Зуева Н.В. Развитие зрительно-моторной пространственной координации движений у детей с ОНР 5-6 лет посредством игр и упражнений / Н.В. Зуева // Аллея науки. – 2020. - №4 (43). – Т.2. – С.631-635
7. Крупенчук О.И. Готовим руку к письму. Рисуем по клеточкам. СПб: Издательский дом “Литера”, 2016. – 88с.
8. Логинова Е.А. Коррекция дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития: Логопедия: методические традиции и новаторство / Под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. – М.: Издательство Московского психоло-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2013. – 336с.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Е. С. Шакирзянова

учитель-логопед высшей квалификационной категории Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №4 комбинированного вида» Приволжского района

г. Казань, Россия

Е. А. Шарапова

учитель-логопед первой квалификационной категории Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №374 комбинированного вида» Приволжского района

г. Казань, Россия

Ludachka_snow@mail.ru

Аннотация. Правильная связная монологическая речь – залог успешного обучения в школе. Имея те или иные нарушения речи в дошкольном и младшем школьном возрасте, дети сталкиваются с проблемой связного высказывания, не умения выражать собственные мысли, передавать (излагать) прослушанное или прочитанное. В связи с этим перед педагогами, логопедами в частности, стоит вопрос поиска разнообразных методов и приёмов обучения детей связной монологической речи. Как известно, нейропсихологическая коррекция позволяет активизировать познавательные процессы детей, скорректировать поведение, повысить работоспособность, улучшить речевое развитие. Тем самым для развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи применение нейропсихологического подхода будет способствовать лучшему усвоению данного навыка, расширит возможности мозга детей путём создания новых нейронных связей.

Ключевые слова: нейропсихологическая коррекция, дошкольники с общим недоразвитием речи, связная речь, развитие дошкольников, монологическая речь.

NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

E. S. Shakirzyanova

Teacher-speech therapist of the highest qualification category of the Municipal budget preschool educational institution "Kindergarten №4 of the combined type" of the Privolzhsky district, Kazan, Russia

E. A. Sharapova

Teacher-speech therapist of the first qualification category of the Municipal autonomous preschool educational institution "Kindergarten №374 of combined type" of Privolzhsky district, Kazan, Russia

Ludachka_snow@mail.ru

Abstract. Correct coherent monologue speech is the key to successful schooling. Having certain speech disorders in preschool and primary school age, children face the problem of coherent utterance, not the ability to express their own thoughts, to transmit (expound) what they have listened to or read. In this regard, teachers, speech therapists in particular, are faced with the question of finding a variety of methods and techniques for teaching children coherent monological speech. As you know, neuropsychological correction allows you to activate the cognitive processes of children, regulate behavior, improve performance, improve speech development. Thus, for the development of coherent speech of preschoolers with general speech underdevelopment, the use of a neuropsychological approach will contribute to the better assimilation of this skill, expand the capabilities of children's brains by creating new neural connections.

Keywords: neuropsychological correction, preschoolers with general speech underdevelopment, coherent speech, preschool development, monologue speech.

Современный учитель сталкивается с такой проблемой, которая представляет собой для учащихся трудности овладения навыками написания сочинений и изложений, что связано с неумением выражать свои мысли, последовательно излагать ту или иную информацию. Данные трудности имеют непосредственное отношение к нарушениям связного высказывания, которое у детей с недостатками речи, в частности у детей с общим недоразвитием речи, имеет свои особенности. Тем самым актуальной задачей на сегодняшний день является развитие связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте.

Развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи рассматривается в работах В.В. Коноваленко, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Д.А. Бубновой [1], Е.В. Жулиной и др. Помимо особенностей связной речи у дошкольников данной категории, они рассматривают развитие связной речи в онтогенезе, предлагают систему работы по формированию связной речи, а также методики коррекции [4, с.15].

Исследования В.К. Воробьевой показали, что у детей с общим недоразвитием речи, обучающиеся в логопедических группах детских садов, наблюдаются разнообразные особенности познавательной деятельности, которые отражаются на качестве развития связной речи, затрудняют коррекционно-логопедический процесс в данном направлении [3, с.88]. К таким особенностям можно отнести повышенную утомляемость, трудности удержания заданий в памяти, не умение доводить начатое до конца, им зачастую недоступны временные и логические связи между явлениями и предметами, трудности обобщения, ограниченность лексико-грамматических средств [5, с.82].

По словам Т.Г. Визель, в коррекционной работе по развитию речи дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо опираться на

нейропсихологический подход, обеспечиваемый разнообразными нейропсихологическими приёмами и технологиями. Использование нейропсихологического подхода позволяет улучшить познавательное развитие дошкольников, способствует устранению различных недостатков в поведении, создаёт базу для качественного развития связной речи [2, с.23].

На базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №4 комбинированного вида» Приволжского района г. Казани и Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №374 комбинированного вида» Приволжского района г. Казани была разработана система логопедических занятий по преодолению недостатков связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи, которая основывалась на нейропсихологическом подходе, заключающемся в системе взаимодействия методов когнитивного и двигательного развития. Данная система подразумевала включение тех или иных упражнений, направленных на развитие базисной функциональной системы и связной речи.

В процессе работы над связной речью дошкольников с общим недоразвитием речи решаются следующие задачи:

- развитие коммуникации,
- активизация психических процессов,
- развитие умения строить связные высказывания,
- развитие умения планировать развёрнутые предложения,
- обучение умению грамматически и лексически правильно оформлять предложения.

Благодаря нейропсихологическому подходу были применены такие методы, как:

- опора на сохранные функции,
- метод мозжечковой стимуляции,
- стимулирование деятельности недостаточно развитых функций,
- метод формирующего обучения,

- развитие межполушарного взаимодействия.

С дошкольниками с общим недоразвитием речи применяются такие формы работы, как составление предложений по картинкам, воспроизведение небольших текстов по прочитанному, составление рассказов, самостоятельное повествование.

Всего было разработано 20 подгрупповых занятий, рассчитанных на проведение 2 раза в неделю. Структура каждого занятия включала:

1. Организационный момент, который подразумевал выполнение нейропсихологического упражнения в качестве настроения на занятие.

2. Основная часть, включающая введение в тему занятия, разнообразные нейропсихологические и логопедические игры (двигательные, словесные, графические), позволяющие развивать навык связного высказывания.

3. Итог занятия.

Нейропсихологические игры, проведённые на занятиях, закрепляются в домашних условиях с родителями, а также воспитателями в течение недели. К таким играм относятся игры «Полоса препятствий», «Передай мяч», «Лезгинка», «Стол-стул», «Ухо-нос», «Кулак-ребро-ладонь» и др.

Особенностью работы по развитию связной речи является нейропсихологическая направленность, применение не только нейропсихологических, но и логопедических нейропсихологических игр (Например, игры «Посчитай», «Ходилка»), а также обучение умению строить развёрнутые предложения (Например, игры «Сравни животных», «Продолжи предложение», «Назови действие»).

Таким образом, благодаря нейропсихологическому подходу в развитии связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи развиваются навыки речевой коммуникации, происходит активизация психических процессов, формируется межполушарное взаимодействие, что благотворно сказывается на развитии связной речи.

Список использованных источников:

1. Бубнова Д.А. Использование легио-технологии в коррекции связной речи у детей с общим недоразвитием речи /Д.А. Бубнова, М.Ю. Бурыкина // Молодой ученый. – 2019. - №14 (252). – С.226-228
2. Визель Т.Г. Вопросы прогноза преодоления нарушений речевого развития / Т.Г. Визель // Мир специальной педагогики и психологии: научно-практический альманах. Вып.4. – М.: ЛОГОМАГ, 2016. – С.23-30
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева — М.: АСТ: Астрель, 2017. – 124с.
4. Ёлкина Н.В. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста: Учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2016. – 76 с.
5. Матросова Т.А. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции связной речи у дошкольников с ЗПР / Т.А. Матросова, М.В. Федотова // Медработник дошкольного образовательного учреждения. – 2018. - №7. – С.81-89

РАЗДЕЛ 4
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ, АДАПТАЦИЯ
И ИНТЕГРАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПЕСОЧНИЦЫ
В ДОУ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Н. П. Зимоздра

воспитатель высшей квалификационной категории
МАДОУ "ЦРР – детский сад № 123 «Планета детства»

г. Саратов, Россия

tashazz@mail.ru

Д. А. Гельм

учитель-логопед высшей квалификационной категории
МАДОУ "ЦРР – детский сад № 123 «Планета детства»

г. Саратов, Россия

dar.gelm@yandex.ru

Аннотация: в данной статье рассказывается о многофункциональном инновационном оборудовании и его применении в дошкольных образовательных учреждениях с детьми, имеющими ОВЗ.

Ключевые слова: интерактивная песочница, песочная терапия, интерактивные технологии, коммуникативные навыки, применение.

USING THE INTERACTIVE SANDBOX IN PRESCHOOLS IN WORK
WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

N. P. Zimozdra

tutor of the highest qualification category

MAPEI "Child Development Centre - Kindergarten №123 "The Planet of
Childhood" Saratov,

tashazz@mail.ru

D. A. Gelm

Teacher-logopedist of the highest qualification category

МАПЕИ "Child Development Centre - Kindergarten №123 "The Planet of
Childhood" Saratov,

dar.gelm@yandex.ru

Abstract: This article describes the multifunctional innovative equipment and its application in a preschool educational institution with children with disabilities (limited opportunities of health).

Keywords: interactive sandbox, sand therapy, interactive technology, communication skills, application.

Как мотивировать детей с ОВЗ к нестандартным формам обучения?

Интерактивная песочница – это инновационный инструмент для занятий с детьми, сочетающий классическую песочницу с современными интерактивными технологиями, близкими современным детям. Песочная терапия с применением интерактивных технологий - это современный метод для моторного, психического развития детей.

Песочная терапия - это особый вид арт-терапии, универсальный метод работы с детьми по психологической и поведенческой коррекции, развитию когнитивных навыков и обучению в игровой форме.

В ФГОС ДО большое внимание уделяется укреплению физического и психологического здоровья детей, развитию их познавательного интереса, способностей и социально-коммуникативных навыков, необходимых для жизни в обществе.

Цель песочной терапии: стимулирование развития и обучения ребенка за счет мягкого преодоления трудностей и раскрытия его внутреннего потенциала.

Какие задачи решает песочная терапия с интерактивными технологиями?

- Стимулирование самостоятельной активности детей и познавательной деятельности;
- Развитие фантазии и творческого потенциала;
- Совершенствование у детей коммуникативных навыков и укрепления коллективных связей;
- Применение песочной терапии с детьми с задержкой психического и психомоторного развития.

Что же представляет собой интерактивная песочница?

Интерактивная песочница - это универсальный игровой комплекс дополнительной реальности со встроенными обучающее-развивающими играми.

Это большой резервуар для песка и речной песок, который является гипоаллергенным природным материалом, компьютер с программным обеспечением, что в свою очередь удобно и современно, и проектор, который передает изображение на песок, что совершенно безопасно для зрения. Так же песочница оснащена мощным сенсорным датчиком, который измеряет глубину песка, и меняет проекцию на его поверхности. Песочница имеет две сенсорные панели, которые превращают песочницу в интерактивный стол.

Стимуляция сенсорных ощущений и моторики при тактильном контакте с песком, познавательные и образовательные игры, где можно двигаться, а не сидеть на месте – все это помогает в решении ряда проблем у детей, от логопедических, до коррекции поведения.

Игры в интерактивной песочнице при работе с детьми применяются педагогами-логопедами, психологами, дефектологами, в том числе в инклюзивных учреждениях, а так же в качестве подготовки к школе.

Наш центр развития уже более 5 лет использует на занятиях с детьми интерактивную песочницу, программное обеспечение, которой постоянно обновляется и усовершенствуется как для педагогов, так и для детей. В новой версии песочницы уже 22 режима, 17 без конструкторов и 4 с конструктором. Конструктор позволяет загружать свои картинки, придумывать задания,

разделять их по категориям. Обновленная версия песочницы распознает уже 4 уровня песка.

В марте 2022 года разработчиками компании Инновации детям был написан курс занятий на развитие коммуникативных навыков. Коммуникация - это очень актуальная проблема современных детей. Именно поэтому первый курс конспектов был направлен на развитие софт навыков коммуникации - кооперация, критичность, креативность. Разработчики хотят, чтобы педагог нашёл нужный контент на любую тему календарно-тематического планирования, использовал песочницу как можно чаще, так как для детей это очень полезно.

Нашему учреждению было предложено принять участие в апробации курса занятий для развития коммуникативных навыков с применением технологий дополненной реальности (Интерактивная песочница) для детей старшего дошкольного возраста.

Апробация проходила с 21.03.2022 по 31.05.2022. Целью данного исследования является измерение эффективности занятий, входящих в курс.

По окончании исследования наша образовательная организация получила Благодарственное письмо участника исследования всероссийского уровня. В дальнейшем планируется написание научной статьи с публикацией данных, полученных в исследовании.

В исследовании участвовали 13 регионов России, 17 образовательных учреждений.

В новом учебном году группа педагогов приняла участие в разработке игр по речевому развитию для детей 5-7 лет. Благодаря встроенному конструктору были разработаны игры на формирование устной и письменной речи. Это многофункциональное пособие рекомендовано для учителей-логопедов, воспитателей старших и подготовительных логопедических групп.

Пособие предоставляет большие возможности для решения следующих задач:

- Сформировать понятие о звуках и буквах;

- Сформировать фонематический слух, навыки звукового анализа и синтеза;
- Сформировать навыки составления и чтения слов;
- Развивать зрительное внимание и восприятие, мышление, память;
- Развивать мелкую моторику рук.

Данные задачи решали через игру «**Найди пару**»:

- Автоматизация звуков. Подберите парные картинки на звук [Ш]. (шарик-шарик, шлем-шлем, шапка-шапка) Чтобы усложнить игру, попросите ребенка придумать предложение с заданным словом.

- **На Звук [Ц]**

Формирование фонематических процессов. Выберите парные картинки со звуком в определенном положении (в начале, в середине, в конце слова: Цыпленок-цирк, яйцо-кольцо, перец-палец). Попросите ребенка дать характеристику данного звука (мягкий-твердый согласный, звонкий или глухой звук).

- Дифференциация звуков. Формирование навыка чтения слов. Подбери и прочитай слова парами:

был-пыл, бить-пить, бух-пух, бел-пел

- Формирование навыка чтения слов. Подбери слоги и прочитай слова:

Жа-ба, Лу-па, Мо-да, Ка-ша, Ма-ма

- Формирование навыка чтения слов. Подбери к словам недостающую букву.

Картинка с буквой «Ж» и парная картинка - жук, жаба, жираф;

Картинка с буквой «Ш» и парная картинка – шляпа, шкаф, шарик.

Эти игры педагоги реализовали в режиме Мемори с применением конструктора.

Так же в нашем учреждении песочница используется в дополнительном образовании на платных кружках. Для кружковой деятельности была разработана рабочая программа кружка и КИМы для проведения диагностики,

которая проводится в начале и в конце учебного года. Групповые занятия посещают одновременно 4-6 человек, где взаимодействуют дети и педагог, в индивидуальных занятиях педагог-ребенок, педагог-ребенок-родитель. Отбор детей на индивидуальные занятия проходит по желанию родителей и по наблюдениям и рекомендациям педагогов. Это дети, которые тяжело идут на контакт со сверстниками, с воспитателями, замкнутые, тревожные, гиперактивные, дети которые проявляют агрессию. Игры в песочнице помогают снять мышечный тонус, наладить контакт, снять психоэмоциональное напряжение и тревожность детей.

Контрольные измерительные обследования проводятся педагогом дополнительного образования по следующим структурным единицам, представляющим определенные направления развития и образования детей:

1. «Эмоциональное состояние ребенка, способность контролировать свое поведение»;
2. «Способность контактировать со сверстниками и взрослыми для решения образовательных задач»;
3. «Ориентировка в пространстве»;
4. «Сенсорное восприятие, РММ»;
5. «Свойства песка» и были выявлены следующие результаты:

По итогам диагностики в 2019-2020 уч.г. средний показатель высокого уровня усвоения данных разделов программного материала воспитанниками 1 и 2 подгруппы на начало года составил 6%, а на конец года – 63%. Позитивная динамика прироста составила 57%.

В 2020-2021 уч.г. средний показатель высокого уровня усвоения данных разделов программного материала воспитанниками 1, 2 и 3 подгруппы на начало года составил 3%, а на конец года – 68%. Позитивная динамика прироста составила 65%.

В 2021-2022 уч.г. средний показатель высокого уровня усвоения данных разделов программного материала воспитанниками 1, 2 и 3 подгруппы на

начало года составил 14%, а на конец года – 83%. Позитивная динамика прироста составила 69%.

У детей повысился уровень коммуникации со сверстниками и со взрослыми, у большинства воспитанников усовершенствовалось произношение, значительно улучшилась мелкая моторика, дети стали лучше ориентироваться в пространстве, что отразилось на уровне решения образовательных задач.

Таким образом, мы считаем, что применение в образовательном процессе интерактивной песочницы является эффективным методом в коррекционно-образовательной деятельности педагогов и специалистов.

Список использованных источников:

1. Коррекционно-развивающие занятия для дошкольников с использованием интерактивной песочницы / режим доступа: <https://kpk-fpr.zenclass.ru/student/courses/04f185d4-f017-4d94-b3f9-a3459bd08d81/lessons/cd5a02c6-5823-48ea-80d1-772d7198aa2f>
2. ФГОС ДО. Режим доступа: <https://infourok.ru/vistuplenie-po-teme-rebenok-v-mire-cifrovih-tehnologiy-3805643.html>
3. Федеральный закон № 273 "Об образовании в РФ", 2017.
4. «Новые возможности интерактивной песочницы 2.0» режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=ZlQago-oVzs>

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ

Е. В. Кичаева

*социальный педагог МАОУ «Гимназия №31», магистрант профиля
«Социальная педагогика» Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н.Г. Чернышевского*

г. Саратов, Россия

ele-kichaev@yandex.ru

Т. Н. Черняева

*кандидат педагогических наук, доцент, Саратовский национальный
исследовательский государственный университет имени*

Н.Г. Чернышевского

г. Саратов, Россия

cherniaeva@inbox.ru

Аннотация: Статья рассматривает вопросы социально-психологической адаптации детей и родителей в приемной семье: особенности, наиболее эффективные подходы к организации процесса сопровождения замещающих/приемных семей. Анализируется опыт работы специалистов (педагогов-психологов, социальных педагогов) по профессиональному сопровождению приемных семей на примере Региональной общественной организации «Ассоциация приемных семей Саратовской области».

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, дети, оставшиеся без попечения родителей, приемная семья, профессиональное сопровождение.

**DEPARTMENT OF PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY AND
PSYCHODIAGNOSTICS SARATOV STATE UNIVERSITY: THE**

**PROBLEM OF PROFESSIONAL SUPPORT OF THE PROCESS OF
SOCIO-PSYCHOLOGICAL
ADAPTATION OF CHILDREN AND PARENTS IN FOSTER
HOMES**

E. V. Kichaeva

social pedagogue MAOU "Gymnasium No. 31", master's student of the profile "Social Pedagogy" of the Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky

ele-kichaev@yandex.ru

T. N. Chernyaeva

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky,

cherniaeva@inbox.ru

Abstract: The article examines the issues of socio-psychological adaptation of children and parents in a foster family: features, the most effective approaches to the organization of the process of support of substitute / foster families. The experience of specialists (educational psychologists, social educators) in professional support of foster families is analyzed on the example of the Regional public organization «Association of Foster Families of the Saratov region».

Keywords: socio-psychological adaptation, children left without parental care, foster family, professional support

Одной из наиболее распространенных форм замещающей семьи в последние годы выступает приемная семья как «...опека или попечительство над ребенком или детьми, которые осуществляются по договору о приемной семье, заключаемому между органом опеки и попечительства и приемными родителями или приемным родителем, на срок, указанный в этом договоре» [7]. Данная форма устройства позволяет, во многом, минимизировать проблемы, существующие у ребенка, социальный статус которого, (в

соответствии с нормативными документами РФ – «Семейный кодекс РФ», «Постановление Правительства Российской Федерации от 17 июля 1996 г. № 829 «О приемной семье») не позволяет ему быть усыновленным/удочеренным или получить опеку со стороны ближайших родственников.

Развивая институт приемной семьи, совершенствуя его материальную и законодательную базу, отдельное внимание уделяется проблеме социально-психологической адаптации как детей, входящих в приемную семью, так и ее родителей (Гребенникова Е.В., Ослон В.Н., Красницкая Г.С., Фирсова О.В.); СО-адаптации их друг к другу (Алмазова Л.А., Грибанова Г.В., Миневич О.К.); использование ресурсов профессионального сопровождения данного процесса со стороны специалистов (Татаурова И.В., Язовских А.Н., Маевская И.В.). В качестве таковых в первую очередь рассматриваются педагоги-психологи и социальные педагоги, функционал которых четко ориентирован не только на поддержку детей группы риска, (к которым относятся, в том числе и дети из приемных семей), но и сопровождение, коррекцию, реабилитацию сложной системы внутрисемейных отношений на всем протяжении формирования приемной семьи.

Безусловно, проблема социально-психологической адаптации [1] и ее профессионального сопровождения, многоаспектна и не может рассматриваться в одной плоскости. Она связана с одной стороны, со спецификой собственно процесса социально-психологической адаптации приемных семей, стадийностью и динамикой взаимодействия его субъектов, а с другой, раскрывает ресурсы деятельности специалистов помогающих профессий в плане минимизации рисков отказа родителей и/или детей от приемной семьи.

Социально-психологическая адаптация в приемной семье предполагает паритет значимости приспособления, как взрослых, так и ребенка к новым условиям семейного существования. Традиционно, рассматривая процесс адаптации исследователи вопроса поляризуют два ее субъекта – больший (общество, группа, класс, среда и др.) и меньший (отдельная личность,

ребенок, субъект). В ситуации социально-психологической адаптации приемной семьи меняется соотношение, т.к. происходит приспособление двух равнозначимых субъектов – будущих родителей и принимаемого ребенка друг к другу, в результате чего формируется новая общность, специфическая форма замещающей семьи.

Социально-психологическая адаптация внутри приемной семьи захватывает все ее уровни – физический, психологический и социальный. На каждом из них идет сложный процесс согласования прежнего социального и личностного опыта ребенка [8] к новым, предлагаемым ему условиям существования – приемной семье. По сути, здесь процесс адаптации идет в тесном переплетении еще с двумя составляющими социализации – ресоциализацией и десоциализацией.

Если в социальном анамнезе ребенка, принимаемого в семью был позитивный опыт семейных отношений, то параллельно с адаптационными механизмами запускается процесс ресоциализации. Идет восстановление утраченного в силу объективных причин (дети-сироты или дети, чьи родители не могут по состоянию здоровья (например, длительная госпитализация) осуществлять воспитание и содержание ребенка) данного опыта. И вместе с тем актуализируется знакомая ему ранее социальная роль и социальный статус – член семьи, сын/дочь.

Если же в кровной семье ребенок перенес или испытывал насилие, жестокое обращение, пренебрежение, был не только свидетелем, но и участником эмоционально-истощающих, разрушающих внутрисемейных конфликтов, то одна из сложнейших задач приемных родителей заключается в десоциализации негативных составляющих в памяти нового члена семьи. Добавим, что здесь дополнительно обрисовывается еще одна проблема, связанная с переносом прежнего негативного опыта детско-родительских отношений в новую воспитательную среду. Недоверие, ожидание негатива, «вспоминание прошлого», тяжелый психотравмирующий опыт, как маркерные характеристики прежней кровной семьи, становятся серьезным

эмоционально-психологическим барьером на пути СО-адаптации «приемный ребенок – приемные родители – приемная семья». Таким образом, очевидно, что успешность социально-психологической адаптации всех членов приемной семьи друг к другу во многом зависит от существующих ролевых ожиданий каждого.

Традиционно в социальной педагогике выделяют следующие стадии социально-психологической адаптации приемной семьи – 1) начальную – стадию знакомства; 2) регрессии или «назад в прошлое»; 3) «привыкание» или медленное восстановление [3]. Безусловно, успех в создании приемной семьи как аналога замещения «традиционной» в общепринятом смысле семьи с доверительной системой отношений, взаимными обязанностями, ответственностью, заботой и уважительным отношением друг к другу зависит от степени подготовленности будущих приемных родителей к этому.

Компетентность в этом вопросе, отсутствие опыта создания приемной семьи ведет к рассогласованию потребностей, ожиданий и реальной действительности. Устранить этот диссонанс, не допустить распада приемной семьи возможно силами профессионального сопровождения со стороны социальных педагогов, социальных работников, педагогов-психологов, психотерапевтов, юристов (Довгалева А.И., Казакова Е.И., Осипова И.И., Холмогорова А.Д. и др.). Задача данного пролонгированного сопровождения заключается «... в создании для приемного ребенка благоприятных и безопасных условий жизнедеятельности, социализации, а также поддерживающей среды для самой замещающей семьи» [4, с. 110]. Решается она на всех этапах процесса социально-психологической адаптации приемного ребенка и членов его новой, «некровной» семьи, и иногда даже потом, за пределами, установленного (в договоре о приемной семье) срока.

Так, на предадаптационной стадии будущие родители должны быть, в первую очередь психологически готовы к тем проблемам, которые однозначно возникнут при принятии ребенка. Не случайно во многих регионах создаются «Школы приемных родителей». В Саратовской области она функционирует

под патронажем Региональной общественной организации «Ассоциации приемных семей» (далее – «Ассоциация ПР») [6] и называется «Клуб приемных родителей» (далее – «Клуб»). На территории Саратовской области открыто 8 клубов приёмных семей (г. Саратов, Энгельсский, Фёдоровский, Базарно-Карабулакский, Советский, Балашовский, Озинский, Дергачёвский районы) объединивших порядка 200 замещающих семей, в которых воспитываются более 500 приёмных детей. Выбор названия «Клуб» далеко не случаен. Лидеры «Ассоциации ПР» убеждены, что будущих приемных родителей важно не только обучить практическим навыкам взаимодействия с ребенком, принимаемым в семью, расширить уровень их психологических, педагогических, юридических и даже медицинских знаний о возможных трудностях. Принципиально важным является необходимость создать среду неформального и неформатного общения, взаимодействия, где родители находились бы в постоянном, практически круглосуточном контакте по всем спонтанно возникающим или намечающимся проблемам не только друг с другом, но и в первую очередь с квалифицированными специалистами, имеющими опыт их продуктивного решения.

Педагоги-психологи, социальные педагоги, юристы задолго до создания приемной семьи и заключения соответствующего Договора («Семейный кодекс РФ», ст. 153.1), производят наблюдение, первичный, предварительный отбор кандидатов на роль приемных родителей. Иногда, они даже адресно работают по их запросу на ребенка (возраст, пол, внешние данные и др.). На подготовительном этапе совместными усилиями идет информационное просвещение будущих родителей в плане возможных форм устройства детей, временно или постоянно оставшихся без попечения. Регулярно проводят индивидуальные и групповые консультации; тренинги («Методы работы с биологической семьей ребенка», «Подготовка ребенка к жизни в замещающей семье», «Работа с горем и потерей»); ролевые игры на отработку принятия адекватно верных решений в типичных ситуациях жизни приемной семьи. Педагоги-психологи, социальные педагоги, лидеры «Ассоциации ПР»,

«Клуба» взаимодействуют с будущими родителями и детьми, входящими в новые условия жизни, делая все возможное, чтобы максимально облегчить процесс СО-адаптации недопустив негативную практику возврата.

Сотрудничество, взаимодействие и сопровождение процесса социально-психологической адаптации в приемных семьях специалисты «Ассоциации ПР» и «Клуба» реализуют в направлениях: «... сопровождение физического, психического и нравственного развития ребенка, принятого на воспитание; <...> социализации ребенка; <...> развития семьи на всех стадиях ее образования и динамики становления; <...> идентификации членов семьи, осознания своих социальных ролей, своей значимости и личности; <...> формирования и укрепления воспитательного ресурса семьи; <...> принятия замещающей семьи и ее членов социальным окружением» [4, с. 110].

Профессиональное сопровождение при этом реализуется на основе актуализации значимых для проблемы социально-психологической адаптации детей и родителей из приемных семей подходов, а именно:

– системно-деятельностного подхода (Голованова В.Ф., Пяткина Г.Н., Соломатина Г.Н.) предполагающем рассматривать каждую приемную семью как уникальный социально-психологический механизм, находящийся в постоянной динамике как своего бинарного (позитив/проблемы) состояния, так и не всегда однозначной реакции со стороны ближайшего социума (образовательное учреждение, родственники, соседи и др.). В этом контексте приемная семья испытывает реальную потребность в квалифицированной, своевременной помощи со стороны специалистов в решении наиболее проблемной задачи – «... последовательно формировать вторичную привязанность ребенка к приемным родителям и развивать его познавательную активность включением в игровые и трудовые внутрисемейные отношения» [5, с. 221];

– ресурсного подхода (Захарова Ж.А., Ослон В.Н., Попова И.Н.) ориентированного на превентивную диагностику силами профессионалов,

воспитательных и развивающих ресурсов приемной семьи; анализе и оценке характера взаимодействия ее членов; изучении индивидуальных особенностей и возможностей каждого из них, системы семейных традиций, ценностей, норм и правил поведения. При индивидуально-групповом сопровождении потенциальных приемных родителей специалисты привлекают приемные семьи со стажем (работа в «Клубе» ресурсной группы взаимопомощи «равный – равному»);

– информационно-просветительского подхода (Захарова Ж.А., Ломакина Н.М., Махнач А.В., Поставнев В.М., Прихожан А.М., Толстых Н.Н.) согласно которому причины многих проблем приемной семьи/родителей (кризисные ситуации, конфликты, эмоциональные срывы, отказ от приемного родительства) уходят корнями в «... недостаточную информированность приемных родителей и, как следствие, дезориентированность в вопросе стартовых позиций и навыков ребенка; отсутствие зрелых, ответственных решений приемных родителей, основанных на сопоставлении адаптивных возможностей ребенка, своих собственных потенций и последствий его интеграции в существующую семейную систему; отсутствие педагогических и коммуникативных компетенций приемных родителей, связанных с недостаточными знаниями о специфике их воспитания, несформированными умениями и навыками общения и конструктивного взаимодействия с детьми, развития их эмоционально-психологических качеств» [3, с. 337]. Подобные проблемы так же фиксируются в «Ассоциации ПР», «Клубе», но решаются целенаправленно через организацию информационного психолого-педагогического и юридического сопровождения приемных семей и их кандидатов, в том числе оперативно через сайт «Ассоциации ПР» и странички в различных сетевых группах (Вацап, Вайбьер, В-Контакт, Телеграмм).

Профессиональное сопровождение приемных семей осуществляется на мониторинговом, базовом, кризисном, экстренном уровнях их существования. Мониторинговый уровень предполагает оказание адресной консультативной помощи приемным родителям или приемному ребенку по конкретному факту

обращения (запросу). Базовый уровень предполагает расширение и углубление психолого-педагогических знаний приемных родителей, (информирование, поддержка, просвещение) по вопросам воспитания и социально-психологической адаптации детей с различным опытом прежних семейных отношений. Значимость профессионального сопровождения в разы возрастает в ситуации внутрисемейного кризиса приемной семьи, связанной с необходимостью оперативного, квалифицированного урегулирования сложившейся ситуации, с целью недопущения возврата/ухода приемного ребенка.

Экстренный уровень характеризуется тем, что приемная семья оказывается на грани самоликвидации, когда приемные родители практически готовы снять с себя обязательства по «Договору о приемной семье» и принять решение о фактическом возврате приемного ребенка в учреждение социальной защиты. Несмотря на профессиональное сопровождение процесса, социально-психологической адаптации детей и родителей в приемных семьях эта проблема имеет место быть, хотя и носит исключительный характер (Капилина М.В., Лаврентьева З.И., Панюшева Т.Д., Фещенко М.В.).

К сожалению, в опыте работы «Ассоциации ПР» есть примеры прекращения исполнения условий Договора о приемной семье и отказа от приемного ребенка. Подобное вторичное сиротство (Боенкина Е.А., Кондрашова М.А., Осипова И.И.) еще более усугубляет жизненную ситуацию ребенка, оставшегося без попечения родителей, выступает мощнейшим стрессом его развития, деформирует и так не однозначный процесс социализации.

Безусловно, причинами возврата могут быть как форс-мажорные обстоятельства (смерть одного или обоих приемных родителей, их длительная/неизлечимая болезнь и др.), так и комплекс проблем, в том числе «... нарастание недоверия между членами семьи и, прежде всего, между приемным ребенком и родителями; раздражение (растерянность) при потере контроля над поведением ребенка; переживание перемен общественного

мнения о семье в процессе снижения результативности жизнедеятельности семьи в целом и достижений приемного ребенка; сосредоточенность на поисках внешних негативных факторов; эмоциональное выгорание и истощение при выполнении позиции замещающего родителя» [2, с. 280].

Для того, чтобы минимизировать данную порочную практику, специалистами «Ассоциации ПР» в создаваемой ими электронной базе данных разрабатывается и ведется «Индивидуальная карта сопровождения приемной семьи». Подобная форма позволяет профессионалам помогающих профессий систематизировать получаемые данные о каждой конкретной семье, отслеживать в динамике идущий процесс социально-психологической адаптации, с опережением конкретизировать возникающие барьеры и препятствия во внутрисемейных отношениях и адресно направлять усилия для минимизации риска вторичного сиротства.

Таким образом, задача профессионального сопровождения процесса социально-психологической адаптации приемных семей заключается в оказании им превентивной квалифицированной помощи, поддержки с целью обеспечения максимально комфортных условий семейной социализации для детей, оставшихся без попечения родителей.

Список использованных источников:

1. Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества (коллективная монография) Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества (коллективная монография)/ М.В. Григорьева, А.Р. Вагапова, Л.Е. Тарасова [и др.]; под ред. М.В. Григорьевой. – Саратов: Изд-во Саратов.ун-та, 2016. 124 с.
2. Лаврентьева З.И. Возврат детей из замещающих семей как социально-педагогический феномен // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 3 (23). С. 278 – 282.

3. Ломакина Н.М. Комплексный психолого-педагогический подход к адаптации приемных семей в социуме и семье // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3(24) С. 337 – 340
4. Попова И.Н. □ □ Актуальные проблемы профессионального сопровождения замещающей семейной заботы // Социальная и юридическая психология [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-professionalnogo-soprovozhdeniya-zameschayuschey-semeynoy-zaboty> (дата обращения 19.09.2022).
5. Пяткина Г.Н. Педагогическая модель социализации детей-сирот в приемной семье // Мир науки, культуры, образования. № 6 (25) 2010. С. 220 – 222
6. Региональная общественная организация «Ассоциация приемных семей» Саратовской области. [Электронный ресурс]. URL: <https://associacia64.ru/> (дата обращения 10.10.2022).
7. ФЗ «Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 04.08.2022) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2022) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/309749878f81448063511fbb61f6d80ffebaf8f1/ (дата обращения 02.10.2022).
8. Черняева Т.Н. Актуальные вопросы социально-педагогической теории и практики. Саратов: ИЦ «Наука», 2018. 168 с.

РАЗРАБОТКА ПРОЕКТА «РАСТЁМ И РАЗВИВАЕМСЯ С А.БАРТО»

С. А. Кожемякина

*учитель-логопед МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 7
«Солнышко» г. Ершова Саратовской области»*

Т. М. Кульбякина

*педагог-психолог МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 7
«Солнышко» г. Ершова Саратовской области»*

konfeti@mail.ru

О. Н. Шевцова

*учитель-логопед МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 7
«Солнышко» г. Ершова Саратовской области»*

spitsakruchok@mail.ru

Аннотация. Данная разработка ориентирована на детей от 4 до 7 лет и будет полезна для педагогов дошкольных учреждений, так как она способствует активизации взаимодействия педагогов с семьями воспитанников. Процесс реализации проекта предполагает повышение уровня социокультурного, познавательного и речевого развития детей дошкольного возраста через творчество Агнии Барто. Может быть использован не только с детьми, имеющими нормотипичное развитие, но и с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, инклюзивное образование, социокультурное, речевое развитие.

DEVELOPMENT OF THE PROJECT «GROWING AND DEVELOPING WITH A. BARTO»

S. A. Kozhemyakina

*teacher-speech therapist of MDOU "Kindergarten of combined type No. 7
"The Sun" of the city of Ershov, Saratov region"*

T. M. Kulbyakina

teacher-psychologist of MDOU "Kindergarten of

combined type No. 7 "The Sun" of the city of Ershov, Saratov region"

konfeti@mail.ru

O. N. Shevtsova

*teacher-speech therapist of MDOU "Kindergarten of
combined type No. 7 "The Sun" of the city of Ershov, Saratov region"*

spitsakruchok@mail.ru

Annotation. This development is aimed at children from 4 to 7 years old and will be useful for teachers of preschool institutions, as it helps to activate the interaction of teachers with the families of pupils. The project implementation process involves increasing the level of socio-cultural, cognitive and speech development of preschool children through the creativity of Agnia Barto. It can be used not only with children with normative development, but also with children with disabilities.

Keywords: preschool children, inclusive education, socio-cultural, speech development.

Известные исследователи детской речи - Л.С. Выготский, О.С. Ушакова, А.Н. Гвоздев и др. - рассматривали язык и речь как точку пересечения линий психического развития: мышления, воображения, памяти, эмоций. Несколько десятилетий назад речь детей дошкольного возраста, как и сюжетно-ролевая игра и воображение, отличалась высоким уровнем развития. В настоящее время дети затрудняются в развитии игрового сюжета, соблюдении правил игры, в поддержании диалога на элементарные темы. В связи со скачком информационных технологий, появлением гаджетов и недостаточным вниманием к воспитанию детей в семье, уровень общего и речевого развития дошкольников значительно снизился, что не может не беспокоить специалистов. Необходимо помнить, что познавательное, социокультурное и речевое развитие ребенка дошкольного возраста формируется при непосредственном взаимодействии с окружающей средой, которая должна быть не просто «обстановкой», а постоянным источником детского развития.

Дети подражают взрослым, и если ребенок видит родителей, сидящих в социальных сетях, то вполне естественно, что у него не возникает интереса к чтению или слушанию книг, потребности к «живому» общению.

Невозможно переоценить влияние художественных произведений на всестороннее развитие ребенка. Агния Барто, на творческом наследии которой выросло не одно поколение наших соотечественников, без сомнения является корифеем детской литературы. С ее творчеством ребенок должен встречаться с самого раннего возраста. Благодаря слушанию, повторению, заучиванию ее стихотворений происходит ненавязчивое развитие и совершенствование всех компонентов речевой деятельности. Дети учатся состраданию, сопереживанию, взаимодействию со сверстниками и взрослыми, усваивают социальные нормы поведения. Это является немаловажным аспектом в условиях развивающегося инклюзивного образования. Произведения Агнии Барто понятны и доступны дошкольникам любого возраста, посещающим как общеобразовательные группы, так и группы комбинированной или компенсирующей направленности.

Тип проекта: информационно-творческий, личностно-ориентированный.

Вид проекта: долгосрочный.

Участники: учитель-логопед, педагог-психолог, дети с ОВЗ средних, старших, подготовительных групп, родители воспитанников, воспитатели.

Цель проекта:

Повышение уровня социокультурного, познавательного и речевого развития детей дошкольного возраста через творчество Агнии Барто.

Задачи проекта:

- создавать условия для развития творческих способностей детей дошкольного возраста;
- развивать способность к пониманию и чувствованию настроения произведения;
- развивать память, воображение, восприятие, внимание, моторику;

- развивать художественно-речевые и исполнительские умения;
- развивать познавательный интерес детей;
- воспитывать любовь к чтению;
- способствовать приобщению родителей к семейному чтению произведений Агнии Барто.

Этапы реализации проекта

Подготовительный – сбор информации, работа с методической литературой, составление плана работы над проектом, проведение мастер-класса для воспитателей (сентябрь).

Практический – реализация проекта (знакомство детей с творчеством А. Барто, работа с родителями, воспитателями) (октябрь-январь).

Итоговый – проведение мероприятий, приуроченных ко дню рождения А. Барто (февраль).

Формы реализации проекта

- непосредственно-образовательная деятельность;
- анкетирование;
- экскурсии;
- выставки детских работ;
- чтение, заучивание стихов;
- лепка, рисование;
- квест-игра;
- театрализация;
- мастер-класс.

Ожидаемый результат:

- ознакомление и расширение знаний о творчестве А.Барто;
- повышение способности к пониманию и чувствованию настроения произведения;
- развитие памяти, воображения, восприятия, внимания, моторики;
- развитие художественно-речевых и исполнительских умений;
- развитие познавательного интереса детей;

- приобщению родителей к семейному чтению.

Продукт проектной деятельности:

1. Логопедическое лото «Играем с А.Барто»
2. Игра-пазл «Игрушки»
3. Выставка иллюстрации по произведениям А.Барто.
4. Квест- игра «Путешествие в страну А.Барто»
5. Театрализация стихотворений А.Барто.
6. Фото и видео отчет на сайте ДОУ.

Планирование работы

Сентябрь

1. Мастер-класс для воспитателей «Легенда времени –А.Барто».
2. Подбор стихов для заучивания и театрализации.
3. Анкета для родителей «Читаем дома».

Октябрь

1. Поход в библиотеку, чтение стихов А.Барто.
2. Акция для родителей «Лучший семейный видео-ролик наше любимое стихотворение»
3. Изготовление поделок из пластилина в непосредственно-образовательной деятельности по мотивам произведений А. Барто.

Ноябрь

1. Прослушивание, разучивание стихов А. Барто в непосредственно-образовательной деятельности.
2. Организация выставки книг «Уголок А.Барто»
3. Создание детьми иллюстраций к стихотворениям А.Барто.

Декабрь

1. Театрализация стихотворений с детьми.
2. Консультация для родителей «Использование приема мнемотехники в заучивании стихотворений А. Барто».
3. Изготовление логопедического пособия «Играем с А. Барто».

Январь

1. Изготовление игры-пазла «Мои игрушки».
2. Лепка и раскрашивание снежных скульптур по мотивам стихов А.Барто.

Февраль

1. Квест-игра «Путешествие в страну А.Барто»
2. Выставка детских рисунков и поделок из пластилина с последующим награждением.
3. Размещение видео-роликов и фото-отчета на сайте ДОУ.

Список использованных источников:

1. Барто А. Детям. - М., 2000.
2. Вераксы Н.Е., Комаровой Т.С., Васильевой М.А. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. – М., 2012.
3. Выгодский. Л.С. Вопросы детской психологии – СПб, 1999.
4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи М.- 1961.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи . – СПб, 2001.
6. Розова Ю.Е., Коробченко Т.В. Развиваем речь. Тренируем память: использование приемов мнемотехники в работе логопеда: учебно-метод. Пособие – М. : 2019.
7. Ушакова О.С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи - М., 2011 Развитие правильной речи ребенка в семье. Пособие для родителей и воспитателей. 2-е изд.- М.: Мозаика-Синтез, 2005.
8. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К., Николаичева А.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебное пособие для учащихся дошкольных пед. уч-щ по спец. «Дошкольное воспитание» – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1984.

Интернет-ресурсы: https://youtu.be/tWgO2BXR_Zs

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНОЙ
АКТИВНОСТИ И КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
У ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

Е. В. Куприянчук

*кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогической
психологии и психодиагностики, факультета психолого - педагогического и
специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского*

г. Саратов, Россия

elena-kupr@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается взаимосвязь социальной активности и когнитивных способностей у школьников с легкими нарушениями зрения и без патологии. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на школьной выборке (n = 40 чел., учащихся 5-8 классов МОУ № 18 г. Энгельса) с применением диагностического инструментария: теста Е. Н. Степанова «определение общественной активности учащихся»; методики Пьерона – Рузера; теста на групповой интеллект «ГИТ».

Установлено, что среди испытуемых с нарушениями зрения высокая социальная активность предполагает повышение их когнитивных способностей, что может являться адаптационным потенциалом для таких лиц.

Ключевые слова: социальная активность, когнитивный потенциал, школьники с ОВЗ, адаптация.

**FEATURES OF THE INTERRELATION OF SOCIAL ACTIVITY AND
COGNITIVE ABILITIES IN SCHOOLCHILDREN WITH MILD VISUAL
IMPAIRMENTS**

E. V. Kupriyanchuk

candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, SSU. N.G. Chernyshevsky, Saratov

elena-kupr@yandex.ru

Abstract: The article discusses the relationship between social activity and cognitive abilities in schoolchildren with mild visual impairment and without pathology. The results of an empirical study carried out on a school sample (n = 40 people, students of grades 5-8 of the Municipal Educational Institution No. 18 in Engels) using diagnostic tools are presented: E. N. Stepanov's test "determining the social activity of students"; Pieron-Ruser methods; group intelligence test "GIT". It has been established that among the subjects with visual impairments, high social activity implies an increase in their cognitive abilities, which may be an adaptive potential for such individuals.

Keywords: social activity, cognitive potential, students with disabilities, adaptation

Любая деятельность может быть активной только в том случае, если она является следствием внутренних побуждений и потребностей личности в реализации своего социального потенциала. Ориентация образовательного учреждения на формирование социального потенциала подростка, готового к решению жизненно важных задач, выдвигает в разряд приоритетных направлений педагогики ускорение его социального развития. [1,2]

Актуализированная в данной статье проблема связи социальной активности и когнитивных способностей является весьма актуальной на современном этапе развития образования в мире.

Разработке проблем повышения общественной активности молодежи в процессе трудовой и общественно-политической деятельности посвящены работы выдающихся советских педагогов и государственных деятелей П. П.

Блонского, Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шацкого и др.[1]

Изучением показателей социальной активности школьников с различными когнитивными способностями занимались как отечественные, так и зарубежные учёные и педагоги: А. Дистервег, И. Кон, И. Гоффман, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Дж. Г. Мид, Р. Тернер и др.[1,2]

В своем исследовании возьмем следующее определение понятия «социальная активность» как базовое: «Социальная активность – интегративная характеристика социальной, целенаправленной деятельности человека, связанной с преобразованием общественной среды и формированием социальных качеств личности» [2, с. 84]. Когнитивные процессы – совокупность процессов, обеспечивающих преобразование сенсорной информации от момента воздействия стимула на рецепторные поверхности до получения ответа в виде знания. Когнитивное развитие – это формирование по мере взросления ребенка всех видов мыслительных процессов.

Недостаточность сенсорной информации при даже самой легкой патологии зрения, является большой проблемой для самих детей и их родителей. Самые распространенные проблемы со зрением в школьном возрасте, прежде всего подростковом – прогрессирующая близорукость или миопия. Школьная близорукость, как правило, начинается в возрасте 10-12 лет, иногда и раньше, и прогрессирует по мере взросления ребенка. Наиболее частые симптомы проблем со зрением у детей школьного возраста, по которым можно заподозрить наличие аномалии рефракции: двоение в глазах, проблемы с контрастностью, нечеткое зрение, размытие изображения, усталость при зрительной нагрузке, ребенок часто щурится, снижение остроты зрения, близко рассматривает предметы, часто моргает и зажмуривает глаза.

В исследовании приняли участие 40 учащихся с шестых по восьмые классы, обучающихся в МОУ 18 г. Энгельса, имеющие в анамнезе различные

легкие патологии зрения 20 человек и без зрительной патологии – 20 человек. Применялись психодиагностические методики: Е. Н. Степанова «определение общественной активности учащихся»; Пьерона – Рузера; Групповой интеллектуальный тест «ГИТ».

При обработке результатов методики Е. Н. Степанова «Определение общественной активности учащихся» нами были классифицированы испытуемые на пять групп по уровню статуса их активности: высокая (организаторская) $A < 1,5$; Хорошая (активно - исполнительская) $1,5 < A < 2,5$; Средняя (пассивно – исполнительская) $2,5 < A < 3,5$; Низкая (принудительная) $3,5 < A < 4,5$; Не проявляется $4,5 < A$.

На основании полученных данных испытуемые классифицируются следующим образом: в 1 – ю группу вошло 7 человек, что составило 17,5% от всего количества обучающихся. Из них 4 человека со зрительной патологией, 3-без. Анализ диагностики показал, что эти обучающиеся являются инициаторами и организаторами большинства дел в классах, служат примером в выполнении общественных поручений, требуют добросовестного отношения к ним своих товарищей, настойчиво борются и мобилизуют других на выполнение целей и задач коллектива. Во 2 – ю группу вошло 10 человек, что составило 25% от всего количества обучающихся. Из них 5 со зрительной патологией, 5 – без зрительной патологии. Анализ диагностики показал, что эти обучающиеся участвуют в делах класса добросовестно, охотно, но редко бывают их организаторами, не требуют ответственного отношения к общественным поручениям от других, разделяют позиции коллектива, но слабо их отстаивают. В 3 – ю группу вошло 13 человек, что составило 32,5% от всего количества обучающихся. Из них – 6 человек со зрительной патологией, 7 – с нормальным зрением. Анализ диагностики показал, что эти обучающиеся удовлетворительно выполняют поручения, на просьбы взрослых и товарищей откликаются, но без особого желания, чаще всего занимают позицию пассивных наблюдателей или исполнителей. В 4 – ю группу вошло 6 человек, что составило 15% от всего количества обучающихся.

По 3 человека со зрительной и без патологии. Анализ диагностики показал, что эти обучающиеся неохотно выполняют поручения, участвуют в общественной работе лишь при наличии настойчивых требований со стороны взрослых и товарищей, безразличны к делам коллектива и участию в них других. В 5 – ю группу вошло 4 человек, что составило 10% от всего количества обучающихся. По два человека с патологией зрения и без. Анализ диагностики показал, что эти обучающиеся уклоняются от поручений, от участия в общественных делах, проявляют безответственность, часто пренебрегают интересами своего коллектива и товарищами.

При обработке результатов методики «Пьерона – Рузера» нами были классифицированы испытуемые на пять групп по уровню концентрации внимания: очень высокий, высокий, средний, низкий, очень низкий.

На основании полученных данных испытуемые классифицируются следующим образом: в 1 – ю группу вошло 6 человек, что составило 15% от всего количества обучающихся. Из них 1 с патологией зрения, 5 – без. Школьники безошибочно выполнили все задания и показали высокую концентрацию внимания. Во 2 – ю группу вошло 9 человек, 5 человек со зрительной патологией и 4 - без, что составило 22,5% от всего количества обучающихся. В своих ответах школьники допустили несколько ошибок, но, тем не менее, показали высокую концентрацию внимания. В 3 – ю группу вошло 14 человек, что составило 35% от всего количества обучающихся. Из них 4 без патологии зрения, 10 - с патологией. В своих ответах школьники допустили ошибки и показали средний уровень концентрации внимания. В 4 – ю группу вошло 7 человек, что составило 17,5% от всего количества обучающихся. Из них 4 с патологией, 3 – без. В своих ответах школьники допустили множество ошибок и оказали низкую концентрацию внимания. В 5 – ю группу вошло 4 человек, что составило 10% от всего количества обучающихся. Они все были с нормальным зрением. В своих ответах школьники допустили ошибок больше, чем остальные обучающиеся и показали очень низкую концентрацию внимания.

При обработке результатов «Группового интеллектуального теста (ГИТ) для подростков» мы исходили из следующей классификации уровней умственного развития школьников: высокий уровень умственного развития (выше 110 баллов); Возрастная норма (90-110 баллов); Немного ниже нормы (70-89 баллов); Низкий уровень умственного развития (50-69 баллов); Очень низкий уровень (ниже 49 баллов).[11,12]

На основании полученных данных испытуемые классифицируются следующим образом: в 1 – ю группу вошло 7 человек, 4 с патологией зрения, 3 - без, что составило 17,5% от всего количества обучающихся. Школьники справились с выполнением заданий и показали высокий уровень умственного развития, набрав выше 110 баллов. Во 2 – ю группу вошло 15 человек, 6 с патологией зрения, 9 - без, что составило 37,5% от всего количества обучающихся. Школьники смогли выполнить большинство заданий и показали возрастную норму умственного развития, набрав 90-110 баллов. В 3 – ю группу вошло 9 человек, по трое из каждой подгруппы, что составило 22,5% от всего количества обучающихся. Школьники смогли выполнить лишь часть предложенных заданий и показали уровень умственного развития немного ниже нормы, набрав 70-89 баллов. В 4 – ю группу вошло 6 человек, 4 с патологией зрения, 2 – без, что составило 15% от всего количества обучающихся. Школьники не справились с большинством заданий и показали низкий уровень умственного развития, набрав 50-69 баллов. В 5 – ю группу вошло 3 человека с патологией зрения, что составило 7,5% от всего количества обучающихся. Школьники не смогли справиться практически со всеми предложенными заданиями, тем самым показав низкий уровень умственного развития и набрав менее 49 баллов.

Подсчет коэффициента различения по Манна – Уитни показал отсутствие статистически значимых различий между двумя подгруппам, со зрительной патологией и без таковой, по всем трем рассматриваемым показателям.

Вот почему, для выявления взаимосвязи между уровнем социальной активности школьников и обладанием различными когнитивными способностями, нами был использован R-критерий корреляции Спирмена для всей выборки из 40 человек. Корреляция между уровнем социальной активности школьников и обладанием различными когнитивными способностями статистически значима ($R_{\text{эмп}}=0,764$ при $R_{\text{кр}}=0.51$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, итоговый коэффициент был получен со знаком «+» это говорит о наличии прямо пропорциональной зависимости признаков, т.е. чем выше уровень социальной активности, тем выше когнитивные способности испытуемого. Вне зависимости от наличия или отсутствия зрительной патологии. Вероятно, это связано с тем, что социальная активность подростков в большей степени зависит именно от когнитивных способностей. А зрительная патология никак этому не препятствует, несмотря на изначальную сенсорную информационную недостаточность.

У детей с высоким уровнем социальной активности наблюдаются повышенные умственные показатели и более выраженная мотивация учения и достижения успеха в целом. Они стремятся максимально правильно выполнять задания и требования, которые сочетаются с мотивом получения хорошей отметки или похвалы, одобрения учителя, родителей. Социально активных детей привлекают разные, в том числе самые сложные учебные предметы. Малоактивные ученики ориентируются на процесс выполнения отдельных, частных действий. Такие дети более склонны к легкой работе, механическому копированию действий учителя и одноклассников.

Самый трудный и самый сложный возраст ребенка, представляющий собой период становления личности, это подростковый. Развитие познавательных процессов в пубертатном периоде имеет две стороны: количественную и качественную. Под количественными изменениями понимается умение решать интеллектуальные задачи в значительной мере легче, быстрее и эффективнее, чем это было возможно на предыдущей ступени развития индивида.

Таким образом, на основе проведённого исследования и обработанных результатов можно сделать вывод о том, что существует взаимосвязь между уровнем социальной активности школьников и обладанием различными когнитивными способностями. Чем выше социальная активность, тем выше когнитивные способности школьников. А зрительная патология на эту взаимосвязь никакого влияния не оказывает. Полученные взаимосвязи актуальны как для детей со зрительной аномалией, так и без таковой. Вот почему повышение когнитивного уровня подростка, а вслед за ним и социальной активности может являться дополнительным адаптационным потенциалом для слабовидящих детей.

Список использованных источников:

1. Керкис, С. С. К вопросу о формировании социальной активности Подростков/ С.С. Керкис // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2008 № 3 С. 238-241.
2. Демидова, С. А. Развитие социальной активности подростков в школе / С. А. Демидова, И. Р. Сорокина. — Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). — Санкт-Петербург : Заневская площадь, 2014. — С. 194-196.
— URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6751/> (дата обращения: 30.09.2022).

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЗАНЯТИЙ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Е. А. Копылова

*доцент кафедры «Физвоспитание и спорт»
МОУ ВО «Белорусско-Российский университет»*

г. Могилев, Беларусь

vlada-mogilev@mail.ru

Аннотация. В статье представлена информация о значении физических упражнений, практическом применении фитнес-технологий, реабилитационных тренажеров в учебном процессе по дисциплине «Физическая культура (адаптивная)» в высших учебных заведениях со студентами с ограниченными возможностями здоровья. Использование эффективных средств адаптивной физической культуры направлены на решение задач социально-психологической реабилитации, коррекцию двигательных и координационных способностей занимающихся, гуманистическую ценность нравственного воспитания молодежи.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, современные технологии реабилитации, индивидуализация обучения.

APPLICATION OF MODERN REHABILITATION TECHNOLOGIES IN CONDUCTING OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE CLASSES AT THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

E. A. Kopylova

*Associate Professor of the Department «Physical Education and Sport», Interstate
Educational Institution of Higher Education «Belarusian-Russian University»*

Mogilev, Belarus

vlada-mogilev@mail.ru

Abstract. The article presents information about the importance of physical exercises, the practical application of fitness technologies, rehabilitation simulators in the educational process in the discipline «Physical Culture (adaptive)» in higher educational institutions for students with disabilities. Using effective means of adaptive physical culture is aimed at solving the problems of socio-psychological rehabilitation, correction of motor and coordination abilities of students, the humanistic value of moral education of young people.

Keywords: adaptive physical culture, modern rehabilitation technologies, individualization of education.

В современном обществе адаптивная физическая культура (АФК) является одной из важных составляющих инклюзивного образования. Инклюзия предполагает формирование условий доступности получения высшего образования для студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В настоящее время предмет «Физическая культура» имеет актуальное значение в системе высшего образования. Адаптивная физическая культура является частью физической культуры, использующей комплекс эффективных средств физической реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья для преодоления физических и психологических барьеров, препятствующих ощущению полноценной жизни в обществе.

Адаптивная физическая реабилитация – это общественно-педагогический процесс, который имеет системный подход. Целенаправленное применение современных технологий в области адаптивной физической культуры формирует новый стиль обучения, который более психологически приемлем, комфортен, способствует формированию интереса к процессу обучения, открывает значительные возможности для физического, интеллектуального и эмоционального развития [1, с. 294].

Цель работы – систематизировать применение информационно-коммуникационных технологий и тренажеров для совершенствования

учебного процесса при проведении занятий по адаптивной физической культуре студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Тотальная информатизация и повышенный интерес к своему здоровью тесно соединились между собой. Современное образование невозможно представить без внедрения достижений научно-технического прогресса в учебный процесс на занятиях по физической культуре в высших учебных заведениях. Это позволяет расширить способы взаимодействия со студентами, применить новые методики обучения, сделать учебное занятие информационно насыщенным, разнообразным, интересным, стимулировать на самостоятельную работу в домашних условиях.

Любой телесный недостаток является фактором, изменяющим отношения молодого человека с окружающим миром. Возникает психологический комплекс неполноценности (чувство отчужденности, эмоциональной обиды, тревоги, неуверенности в себе или агрессивности, эгоцентризма), что в результате создает отклонения в социальном поведении человека.

Задача педагога заключается в раскрытии потенциальных возможностей каждого занимающегося, готовности к смелым и решительным действиям, обучении моторным навыкам с преподавателем и самостоятельно, систематическим занятиям физическими упражнениями в соответствии с рекомендациями валеологии.

Отличительной особенностью при работе со студентами с ОВЗ является наличие знаний в области физической культуры, медицины, коррекционной педагогики, строгая индивидуализация обучения, выбор учебного материала, концентрация внимания на соблюдении правил по мерам безопасности.

В настоящее время созданы высококачественные цифровые образовательные ресурсы, общедоступные программные продукты, которые позволяют проводить занятия по физической культуре. Например, комплексы «Гибкость», «Атлетическая подготовка», «Грация», «Организация и методика проведения занятий физическими упражнениями с использованием

тренажерных средств». Существуют программы по игровым видам спорта [2]. Программы содержат теоретический, методический и практический материал с использованием видео материала. Наличие визуального ряда информации позволяет закрепить изложенный материал, используя различные виды памяти.

В учебном процессе целесообразно использовать фитнес гаджеты. Это позволяет контролировать как физическую активность студента (подсчитывают количество пройденных шагов и расстояние), так и количество потраченных калорий. С помощью фитнес датчика можно проверить пульс, давление, температуру тела. Работа осуществляется с приложениями на Android и IOS. Гаджеты могут быть подключены к смартфону или планшету. Особенно это актуально при работе со студентами с ограниченными возможностями организма. Гаджеты позволяют осуществить эффективный контроль за состоянием здоровья занимающихся, избежать несчастных случаев, индивидуализировать степень физической нагрузки на студента в учебном и внеучебном процессе. Приложения могут выстраивать режим питания.

В университетах существует факультативная и дистанционная форма проведения занятий по физической культуре. Это дает возможность организовать обучение «в любое время в любом месте». Особенно актуальным становится применение BYOD (Bring Your Own Device – «Принесите свое собственное устройство») для мотивации к обучению в мобильной образовательной среде, повышению эффективности и изменению представления студентов о потенциале возможностей их гаджетов в процессе обучения. Смысл концепции BYOD состоит в том, чтобы разрешить использование мобильных устройств в процессе обучения, принципиально превратить их из отвлекающего фактора в полезный образовательный инструмент. Внедрить такое нововведение можно без дополнительных затрат, так как студенты пользуются компьютерами и смартфонами, которые у них уже есть.

Потенциал мобильных технологий заключается в широких возможностях поддержания студентов с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации инклюзивного образования в мобильной образовательной среде, возможностью массового обучения с индивидуализацией образования.

Карманные устройства открывают широкие возможности для мониторинга физической активности студентов, которые можно применить в практике домашних заданий. Ходьба – наиболее универсальный тип физической нагрузки. Она подходит всем людям, включая проходящих курс реабилитации после травмы или болезни. Ходьба максимально безопасна по сравнению с бегом или силовыми нагрузками. Вес распределяется равномерно, а благодаря отсутствию фазы полета не перегружаются голеностопный, коленный суставы и позвоночник. Свидетельством его выполнения станут показатели шагомера или специального приложения для смартфона.

Современный уровень информатизации позволяет повысить качество проведения учебных занятий с применением информационно-коммуникационных технологий. Включение фитнес-технологий в систему физического воспитания в вузе значительно дополняет традиционные формы организации занятий по адаптивной физической культуре. Фитнес-технологии выступают как общедоступная, высокоэффективная, эмоциональная система оздоровительных занятий разной направленности, исходящих из интересов занимающихся, с целью физической реабилитации, приобретения знаний о потребностях и возможностях организма.

По мнению древнегреческого философа Аристотеля, «Ничто так сильно не разрушает человека, как продолжительное физическое бездействие».

Физические упражнения являются самой доступной формой проведения занятий, они помогают предотвратить депрессию, улучшить настроение, повысить общую выносливость, снизить риск заболеваний органов дыхания, улучшить гибкость, чувство равновесия, позволяют быстрее освоить

реабилитационные тренажеры. Никакое лекарство не способно расширить кровеносные сосуды на длительное время, как работа мышц.

В современном мире научно-технический прогресс способствовал созданию комплекса тренажеров высокоэффективных, интеллектуальных систем с обратной биологической связью для диагностики, реабилитации и увеличения толерантности к физическим нагрузкам. Каждый восстановительный тренажер отличается по своей направленности и обладает разным механизмом действия. Существуют пассивные, активно-пассивные, силовые реабилитационные тренажеры для верхних и нижних конечностей, кардиотренажеры.

К кардиотренажерам относятся реабилитационные беговые дорожки, вертикальные и горизонтальные велоэргометры, степперы. Эти тренажеры отличаются более низкой скоростью и небольшим шагом ее изменения. Они оборудованы длинными поручнями и ремнями безопасности, что позволяет контролировать свои действия.

Занятия на кардиотренажерах способствуют восстановлению, укреплению сердечно-сосудистой системы и легких, помогают возвращать организму работоспособность. В процессе занятия тестируется состояние сердечно-сосудистой системы и регулируется индивидуальная программа тренировок и программа контроля пульса PulseLogic с адаптацией нагрузки [3].

Основная цель применения пассивных тренажеров – увеличение подвижности изолированного сустава при помощи дозированного растяжения мышечных тканей. Большой диапазон движений и анатомическое позиционирование бедра, колена и лодыжки под углом регулируется с помощью пульта дистанционного управления с цифровым дисплеем. В тренажере есть функция ручного управления для регулирования скорости, угла сгибания, задержки, возможности настройки таймера и пределов болевых ощущений датчиков боли [4].

Активно-пассивные тренажеры для верхних и нижних конечностей предназначены для сочетания упражнений в активной (с использованием двигательных умений и возможностей человека) и пассивной формах (за счет движения элементов тренажера в различных режимах). Применение активно-пассивных тренажеров способствует улучшению координации движений, способности поддерживать равновесие, нормализуют кровообращение.

В процессе тренировки осуществляется контроль времени, скорости вращения педалей, степени нагрузки, симметричность, а также измеряется пульс, спастика, расход калорий. Все настройки выведены на экран, корректирование осуществляется с помощью сенсорного дисплея. Реабилитационные тренажеры позволяют значительно улучшить функциональное состояние организма: тренируют ослабленные мышцы, уменьшают спастический синдром, улучшают кровообращение в конечностях, налаживают работу мочевого пузыря [5].

Существуют также реабилитационные тренажеры для оказания помощи при атрофии мускулатуры позвоночника, мышечно-скелетных болях, нарушении статики в пояснично-крестцовом отделе [6]. Интеллектуальная система с биологически обратной связью позволяет проводить тестирование и тренировки мышц спины и живота в разных режимах. Лазерная система помогает установить положение тела в правильной позиции. Это позволяет при выполнении упражнений задействовать только нужные группы мышц.

Основным результатом физической реабилитации применения современных технологий в адаптивной физической культуре является раскрытие жизненных возможностей студента, личный успех, формирование и принятие ценностей физической культуры.

Освоение учебной программы по предмету «Физическая культура (адаптивная)» является действенным средством социально-психологической реабилитации, убеждает уважать самих себя, дарит здоровье, положительные эмоции, учит недостающей самостоятельности и независимости, формирует навыки здорового и безопасного образа жизни, позволяет лучше усваивать

программный учебный материал. Применение эффективных средств реабилитации (АФК) способствует гуманизации и демократизации процесса обучения, раскрытию и реализации потенциала личности каждого студента.

Список использованных источников:

1. Копылова Е.А. Использование информационно-коммуникационных технологий по дисциплине «Физическая культура» в вузе // Философско-педагогические проблемы непрерывного образования: сборник научных статей.– Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2022. – 294 с.
2. Волков В.Ю. Компьютерные технологии в физической культуре, оздоровительной деятельности и образовательном процессе // Теор. и практ. физ. культ. 2001. №5. С. 56 – 61.
3. Басов В.Г. Концепция Kardiomed [Электронный ресурс] Г.В. Басов. – Режим доступа: <https://beka.ru/katalog/oporno-dvigatelnyy-apparat/kardioreabilitatsiya/> – Дата доступа:10.07.2022.
4. Пассивные реабилитационные тренажеры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.beka.ru/katalog/detskaya-reabilitatsiya/kinetek-performa-knee-cpm>. – Дата доступа: 28.06.2022.
2. Активно-пассивные реабилитационные тренажеры [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://www.beka.ru/ru/katalog/domashnyaya-reabilitatsiya/thera-vital>. – Дата доступа: 29.06.2022.
3. Реабилитационный тренажер Tergumed [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.beka.ru/ru/katalog/novinki/tergumed-700>. – Дата доступа: 09.07.2022.

**РОЛЬ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

М. Л. Кривуть

*Заведующий лабораторией Центр идей и практик в целях устойчивого
развития УО «Барановичский государственный университет»*

г. Барановичи, Республика Беларусь

krivut@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетентности в условиях реализации принципа инклюзии. Приводятся результаты исследования по выявлению уровня готовности будущих педагогов к реализации трудовых функций в инклюзивном образовательном пространстве. В статье описывается опыт проведения волонтерского проекта «Шаг на встречу». Рассматривается его роль в формировании коммуникативной компетентности будущих педагогов.

Ключевые слова: принцип инклюзии в образовании, коммуникативная компетентность, будущие педагоги, волонтерская деятельность

**THE ROLE OF VOLUNTEER ACTIVITY IN FORMING THE
COMMUNICATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS**

M. L. Krivut

*Head of Laboratory, Center for Ideas and Practices for Sustainable Development
Goals, Baranovichi State University, Baranovichi, Republic of Belarus*

krivut@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of communicative competence in the context of the implementation of the principle of inclusion. The results of a study to identify the level of readiness of future teachers for the implementation of labor functions in an inclusive educational space are

presented. The article describes the experience of the volunteer project "Step to a meeting". Its role in the formation of the communicative competence of future teachers is considered.

Keywords: principle of inclusion in education, communicative competence, future teachers, volunteering.

Принятие идей инклюзивного образования расширяет возможности для включения лиц с особыми индивидуальными образовательными потребностями (далее – ОИОП) не только в инклюзивное образовательное пространство, но и многие сферы досуга детей и взрослых.

Качество данного процесса во многом зависит от педагогических работников, его сопровождающих, их профессиональной компетентности, а также уровня сформированности личностных свойств необходимых для работы в быстроменяющихся условиях инклюзивного образовательного пространства. Одним из главных компонентов профессиональной компетентности педагогического работника, осуществляющего свою деятельность с учётом принципа инклюзии, является коммуникативная компетентность.

Коммуникативную компетентность мы рассматриваем как новообразование субъекта профессиональной педагогической деятельности, представляющее собой систему знаний, умений, способностей и личностных свойств, определяющих успешность коммуникативной деятельности педагога в условиях реализации принципа инклюзии в образовании [1].

Коммуникативная деятельность прямо или косвенно опосредует все трудовые действия педагогического работника, составляющие его профессиональные функции:

1. Ставить обучающие цели на диагностической основе.
2. Проектировать процесс обучения.
3. Реализовывать процесс обучения.
4. Оценивать процесс и результат обучения.
5. Ставить воспитательные цели на диагностической основе.

6. Проектировать процесс воспитания.
7. Реализовывать процесс воспитания.
8. Оценивать процесс и результат воспитания.
9. Обеспечивать педагогическую поддержку развития и саморазвития обучающихся.
10. Обеспечивать равные условия для обучающихся с разными образовательными потребностями.
11. Обеспечивать здоровьесберегающие условия образовательного процесса.
12. Обеспечивать нормативное сопровождение образовательного процесса.
13. Осуществлять учебно-методическое обеспечение образовательного процесса.
14. Разрабатывать программу исследования.
15. Реализовывать программу исследования.
16. Внедрять результаты исследования.
17. Осуществлять взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся.
18. Осуществлять взаимодействие с социальными партнёрами.
19. Осуществлять взаимодействие в профессиональной педагогической среде.
20. Осуществлять рефлексию профессиональной деятельности.
21. Определять стратегию и тактику личностно-профессионального саморазвития.
22. Реализовывать программу личностно-профессионального саморазвития.

В 2021/2022г. со студентами педагогических специальностей выпускных курсов факультетов педагогики и психологии (ПиП) и лингвистического факультета (ЛФ) проводится опрос, в основе которого выступают, указанные выше, 22 трудовые функции. Респонденты оценивают уровень своей

готовности по каждой функции, выбирая один из предложенных вариантов ответов: «не готов», «частично готов», «полностью готов» к реализации данной функции в условиях реализации принципа инклюзии.

Оценивание ответов по каждой функции проходит следующим образом:

«0» баллов – совсем не готов,

«1»балл – частично готов,

«2»балла – полностью готов.

Определение уровня сформированности готовности к работе в условиях реализации принципа инклюзии происходит следующим образом:

0-14 баллов – базовый (низкий) уровень готовности к работе в условиях реализации принципа инклюзии,

15-30 баллов – достаточный уровень,

31-44 баллов – высокий уровень.

Результаты данного исследования показывают, что 60% всех респондентов находятся на достаточном уровне готовности к выполнению трудовых функций в условиях реализации принципа инклюзии. О полной готовности свидетельствуют результаты 17% студентов. Показатель 23% среди респондентов, сомневающихся в своей готовности к профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве, рассматривается нами как чрезмерно высокий. При этом результаты студентов ПиП и ЛФ существенно не отличаются (таблица 1.).

Одним из направлений работы по формированию у будущих педагогов коммуникативной компетентности и готовности к работе в условиях реализации трудовой деятельности, является волонтерский проект: «Шаг на встречу». В проекте приняли участие 100 будущих педагогов (ПиП). Проектная деятельность осуществлялась на базе государственных учреждений образования города, в которых обучаются дети с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) совместно со здоровыми сверстниками.

Главным преимуществом проекта является отсутствие строгих рамок, обозначенных образовательными программами. Многим студентам достаточно сложно включиться в образовательный процесс, учитывая ОИОП обучающихся, подчёркивая достоинства каждого ребёнка. Изначально мероприятия волонтерской деятельности проходят во второй половине дня и имеют воспитательный характер. Со временем студенты начинают разрабатывать и фрагменты, а позже и целые образовательные программы, которые внедряются в образовательный процесс школ города.

Близкое знакомство с обучающимися в процессе воспитательных мероприятий позволяет детям продемонстрировать свои способности, предпочтения, интересы, что учитывается будущими педагогами не только при разработке воспитательных мероприятий, но и образовательных программ. Студенты же для детей начинают выступать не только в роли педагогов, но и менторов, помогающих адаптироваться в сложных отношениях детского коллектива.

Волонтеры работают командой, где у каждого участника своя роль и обязанности. Однако со временем роли становятся гибкими и студенты взаимозаменяют друг друга.

В волонтерской деятельности каждый студент выступает в роли педагога, и только в затруднительных ситуациях может обратиться за помощью к куратору проекта.

На протяжении проекта реализуются 7 воспитательных мероприятий спортивно-развлекательного характера в ГУО «Средняя школа №15, г. Барановичи», «Средняя школа №13, г. Барановичи»: «Классно быть разными», «А вам слабо?», «Музыкальная вечеринка», «Спорт для всех», «У красок нет ограничений», «По следам великих учёных», «Мир прекрасен».

Кроме этого разработано и реализовано 8 образовательных программ для обучающихся 4-х классов в рамках изучения учебных предметов «Человек и мир», «Литературное чтение», «Изобразительное искусство».

Финальным мероприятием проекта стала совместная концертная программа «Цветник», в которой приняли участие как дети, имеющие либо не имеющие ОИОП, подготовленные волонтерами, так и будущие педагоги.

После проекта проведено контрольное исследование по самооценке готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства с использованием того же материала, что и на констатирующем этапе. В опросе приняли участие все студенты, участвующие в констатирующем этапе.

Таблица 1. – Результаты исследования готовности студентов к выполнению трудовых функций в условиях реализации принципа инклюзии

Этап исследования	выборка	Уровень готовности		
		базовый (низкий), %	достаточный, %	высокий, %
Констатирующий	ПИП	25	59	16
	ЛФ	21	61	18
Контрольный	ПИП	5	70	25
	ЛФ	18	64	18

Результаты контрольного этапа показывают существенные изменения в самооценке своей готовности к работе в условиях реализации принципа инклюзии у студентов ПиП, участвующих в проектной волонтерской деятельности. Далее проводится беседа со студентами ПиП, участвующими в проекте и выявляется, как, с их точки зрения, волонтерская деятельность отражается на формировании у них коммуникативной компетентности. Ответов, показывающих незначительность либо отрицательное влияние волонтерской деятельности на формирование коммуникативной компетентности, нет. Многие студенты отмечают, что неформальное общение с обучающимися способствует снятию межличностных барьеров и восприятию детей с ОПФР также как и их здоровых сверстников со своими проявлениями темперамента и характера, интересами, привычками, вкусами. После

совместной деятельности с обучающимися приходит осознание, что не особенности психофизического развития определяют деятельность ребёнка, хотя и влияют на неё, а личностные качества, социальное положение в коллективе и поддержка педагога. Знакомство с обучающимися в рамках воспитательной работы позволяет узнать специфику взаимоотношений в детских коллективах и использовать данную информацию для повышения социальной значимости детей, раскрытию их способностей, и повышению самооценки. При этом в группы «пренебрегаемых» и «отверженных» попадают не только дети с ОПФР, как ожидали студенты, но и обучающиеся с ОИОП и самые обычные дети, не имеющие ни ОПФР, ни ОИОП. Неформальное общение позволяет познакомиться с речевыми навыками детей, современным школьным сленгом и учитывать их при разработке мероприятий и распределении ролей детей в определённых видах деятельности. Игровая деятельность позволяет научиться понимать обучающихся на невербальном уровне, считывая их мимику и пантомимику.

Таким образом, можно отметить, что волонтерская деятельность способствует не только изменению самооценки готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства, но и положительно влияет на формирование их коммуникативной и инклюзивной компетентности. Постепенное включение студентов в педагогический процесс через организацию и проведение воспитательных мероприятий позволяет будущим педагогам понять детей их способности и возможности и на основе этих данных строить взаимоотношения с детским коллективом, продумывать планы образовательных программ и содержание уроков.

Список использованных источников:

1. Кривуть, М. Л. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования: структурные компоненты и уровни развития / М. Л. Кривуть. — Вестник БарГУ, 2019. — Вып. 7. — С. 45—53.

ДЕТСКАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ «ЭКСПЕРТЫ»

М. В. Курышова, И. С. Черноусова, Е. Н. Легезина, Л. С. Волкова

воспитатели МДОУ «Детский сад комбинированного вида №167»

Ленинского района г. Саратова

г. Саратов, Россия

marisabella000@mail.ru

Аннотация. В статье говорится об образовании детской экологической организации воспитателями МДОУ «Детский сад комбинированного вида №167» Ленинского района г. Саратова в рамках сетевого взаимодействия «Эколяндия – планета дошколят» на основании приказа «О создании на базе ДОУ групп эколого-образовательной направленности «Эколята».

Ключевые слова: экологические группы, проект, акция, Рубрика "Реализуем план сетевого взаимодействия»

CHILDREN'S ENVIRONMENTAL ORGANIZATION "EXPERTS"

M.V. Kuryshova, I.S. Chernousova, E.N. Legezina, L.S. Volkova

educators of MDOU "Kindergarten of combined type No. 167" of Leninsky

district, Saratov, Russia

marisabella000@mail.ru

Annotation. the article talks about the formation of a children's ecological organization by educators of the MDOU "Kindergarten of combined type No. 167" of the Leninsky district of Saratov within the framework of the network interaction "Ecolandia – planet of preschool children" on the basis of the order "On the creation of groups of ecological and educational orientation "Ecolata" on the basis of the DOW.

Keywords: environmental groups, project, action, Heading "Implementing a network interaction plan"

«В условиях внедрения ФГОС ДО одним из значимых этапов развития дошкольного образования является различные технологий, а именно - проектная деятельность, технология «ТРИЗ», игровые, здоровьесберегающие технологии, технология исследовательской деятельности, личностно-ориентированные технологии, технологии портфолио дошкольника, воспитателя, технологии предметно – развивающей среды», которые мы внедряем в практику работы нашего ДОУ [1]. В связи с этим, возникла задача - привлечь к процессу воспитания в нашем детском саду дополнительные образовательные ресурсы. Одним из таких резервов является «институт социального партнерства», чьи возможности для решения задач социализации воспитанников ДОУ еще не до конца осознаются и используются детскими садами.

В октябре 2022 года между МДОУ «Детский сад комбинированного вида 131» Кировского район и МДОУ «Детский сад комбинированного вида 167» Ленинского района было продлено подписанное ранее соглашение о сотрудничестве до 2024 года в рамках сетевого взаимодействия «Эколяндия – планета дошколят» на основании приказа «О создании на базе ДОУ групп эколого-образовательной направленности «Эколята». Таким образом, появилась мысль о создании детской экологической организации (ДЭО). Наверное, у Вас возник вопрос - что же это такое? «ДЭО - это добровольное объединение детей на базе общих интересов, позволяющее ребенку раскрыть и проявить индивидуальные способности» [2]

По мнению казахстанского исследователя Д. Лепешева, «стремление к объединению, является естественной потребностью детства» [2]

Просмотрев социальные сети и пообщавшись с коллегами из других детских садов, появилась идея о создании ДЭО, объединив несколько групп. Объединившись с детьми, придумали название «Эксперты». В нашем МДОУ стало функционировать 5 экологических групп- ««Эколесники» (средняя группа)», «Саратовские экотуристы» (средняя группа), «Экосовята» (старшая группа), «Экожурналисты» (подготовительная группа), «Экозащитники»

(подготовительная группа). Каждая из групп работает не только по плану сетевого взаимодействия, но и над своими проектами:

«Эколесники»- проект "Лес - наше богатство". Реализация этого проекта поможет сформировать в сознании детей понятия основ охраны природы (леса); повысить уровень знаний по охране окружающей среды непосредственно на территории ДООУ. Мы убеждены, что деревья, высаженные на территории и ближайшего района в надежных руках!

«Саратовские экотуристы»- проект «Мир природы родного края г. Саратова». Работая над этим проектом, ребята не только познакомят нас с природой родного края и природными явлениями, но и, используя метеостанцию на территории ДООУ, научатся сами и научат нас устанавливать причинно-следственные связи между природными явлениями, сезонными изменениями в природе.

«Экосовята»- проект «В гостях у ЭкоСовы: лаборатория неживой природы-все до лампочки». Через экспериментирование дети познакомят нас с неживой природой. В 21 веке - это очень актуально, так как охрана природы и окружающей среды в эпоху научно-технического прогресса стоит особенно остро.

«Экожурналисты» (подготовительная группа) вместе с воспитателями все зафиксировали и вместе с сотрудниками ДООУ издадут журнал «Мы-эковолонтеры», над которым они уже начали плодотворную работу. Вот уже в сети «В контакте» в группе «ЭкоЛяндия_планета_дошколят» в день дошкольного работника появилась первая заметка от наших «Экожурналистов»: Сегодня у "Экосовят " из МДООУ "Детский сад комбинированного вида 167" очень насыщенный день. В день дошкольного работника родители решили поменять профессию и стать воспитателями - экологами. Дети были в восторге. Мама играла в игру "Грибочки", рисовала опять и осталась на ужин. А ещё к нам приходили " Экожурналисты", подарили нам книгу "Животные России", взяли интервью и обещали всё наши успехи зафиксировать в своём журнале!» [3].

Что может сделать волонтерский отряд детского сада? Работа реализовывалась по нескольким направлениям. При определении содержания работы была взята за основу – организацию общих дел – акции.[4] Юные «Эксперты» участвовали в различных социально значимых делах, акциях, а именно:

-Рубрика "Реализуем план сетевого взаимодействия" Юные волонтеры планеты «Эколяндия» из МДОУ «Детский сад комбинированного вида 167» Ленинского района г. Саратов "Золотая рыбка» («Экожурналисты») в рамках акции "Очистим мир" приняли участие в экологическом субботнике.

-Рубрика "Реализуем план сетевого взаимодействия "ЭкоЛяндия_планета_дошколят» Подготовительная группа "Акварелька" («Экожурналисты») приняла участие в акции "Берегите животных родного края". Воспитатели и дети, изготовили листовки и разместили их в ближайшем микрорайоне. Совместно с детьми из групп «Солнышко» (Экосовята), «Жемчужинка» (Экозащитники) был изготовлен плакат на тему "Берегите животных родного края".

-Рубрика "Реализуем план сетевого взаимодействия "ЭкоЛяндия_планета_дошколят» По плану сетевого взаимодействия воспитанники средней группы "Солнышко"(Экосовята) приняли участие в экологической акции " Не рубите ёлки".

-Рубрика Видео журнал №3. Юные волонтеры подготовительной группы "Акварелька"(Экожурналисты) и средней группы "Солнышко" (Экосовята)" принимают участие в региональном заочном Фестивале детской эковолонтерской журналистики «Хотим всё о природе знать, оберегать и помогать».

-Рубрика. Экокроссинг. Экологи средней группы "Солнышко" (Экосовята), старшей группы "Жемчужинка" (Экозащитники), подготовительной группы "Акварелька"(Экожурналисты) собрали детский совет, обсудили и все дружно решили, о чем будут писать детям в другой

детский сад. Вместе с воспитателями составили и отправили письмо в 'Детский сад комбинированного вида 131" г. Саратова.

-Рубрика "Реализуем план сетевого взаимодействия "ЭкоЛяндия_планета_дошколят». Семья Митрофанова Максима из средней группы (Экосовята) из МДОУ "Детский сад комбинированного вида 167" приняла участие в акции "Домик для птиц'. Они изготовили скворечник и принесли в детский сад.

-Юные волонтеры принимали участие в экологической акции "Добрые крышечки". Дети совместно с родителями собирали малогабаритный пластик для эколого- благотворительного проекта «ТВОЙ ПЛАСТИК».

-Рубрика "Реализуем план сетевого взаимодействия "ЭкоЛяндия_планета_дошколят». Воспитанники старшей группы "Золотая рыбка" (Экожурналисты) и средней группы "Солнышко"(Экосовята) приняли участие в акции "Украшим землю цветами", высаживая рассаду цветов.

-Рубрика "Реализуем план сетевого взаимодействия "ЭкоЛяндия_планета_дошколят». Воспитанники средней (Экосовята), старшей (Экожурналисты) и подготовительных групп (Экозащитники) вместе с воспитателями из МДОУ Детский сад комбинированного вида 167 заняли почетное 3 место в региональном конкурсе фото и видео презентаций на лучший уголок по РСО.

-«ЭкоЛяндия_планета_дошколят». В МДОУ "Детский сад комбинированного вида 167" в рамках Акции «Добрые крышечки» было собранно 7462 крышечки. В акции приняли участие: дети - 21 чел, педагоги - 8 чел. 1 место - «Жемчужинка» (3508) (Экозащитники).

-«ЭкоЛяндия_планета_дошколят». Весной ребята - эколята гр. "Жемчужинка " (Экозащитники) и "Солнышко" (Экосовята) высадили на даче "Деда Макара" 3 сорта помидор, а сейчас ухаживают за ними и радуются выращенным плодам!

-«ЭкоЛяндия_планета_дошколят». В МДОУ "Детский сад комбинированного вида 167" пришли в гости герои из "10 королевства" и

показали экологическую сказку "Мусор нам не нужен, с экологией мы дружим! И у детей возникла идея очистить наши участки от скопившегося мусора. Группа " Жемчужинка" (Экозащитники), "Солнышко"(Экосовята) и "Золотая рыбка" (Экожурналисты) дружно взялись за дело!

-«ЭкоЛяндия_планета_дошколят». Что такое погода? 1-Показания температуры воздуха, 2-Сила и направление ветра;3-Наличие осадков; 4-Состояние неба и солнца; 5-Влажность воздуха. Все эти показания имеют отношения к объектам и явлениям неживой природы, на которые дети сами не обращают внимание. Поэтому задача педагога привлечь детское внимание в этом направлении и зажечь искру познавательной деятельности, помочь найти взаимосвязь между явлениями неживой и живой природы. И для этого решено было создать точку на экологической тропинке под названием «Метеостанция», чтобы дети могли составлять собственные прогнозы.

-«ЭкоЛяндия_планета_дошколят» Удивительно, но ребят из группы "Солнышко" (Экосовята) настолько увлек процесс пересадки комнатных растений, что и на этот раз на воспитателей практически сразу посыпались вопросы «А что мы будем сегодня пересаживать?», «А у вас есть с собой земля для пересадки?» и подобные. На этот раз дети с не меньшим удовольствием осваивали нехитрые основы пересадки и посадки домашних цветов. Будем надеяться, что энтузиазм мальчишек и девчонок не закончится, и цветы будут жить в группах долго и счастливо.

-«ЭкоЛяндия_планета_дошколят» «Будем лес любить, оберегать, Будем взрослым в этом деле помогать: Беречь леса, поля и реки, Чтоб сохранилось все навеки» [5]. Вот под таким девизом начался утренний круг, а затем и прогулка у "Экосовят".

-Рубрика "Реализуем план сетевого взаимодействия "ЭкоЛяндия_планета_дошколят». Воспитанники подготовительной группы "Золотая рыбка "(Экожурналисты) познакомились с профессией лесника и его трудовой деятельности. Рассмотрели плакат "Как лесник заботится о лесе". И нарисовали в подарок картину леснику.

-Рубрика "Реализуем план сетевого взаимодействия "ЭкоЛяндия_планета_дошколят». На прогулке во время уборки территории в рамках акции "Мы чистим мир" "Экосовята" вместе с "Экожурналистами" тщательно осмотрели весь участок. Недалеко от площадки увидели небольшую полянку грибов и сходили рассмотреть ее поближе. Ребята усвоили главное правило: не пробовать на вкус сырые грибы, и все дружно договорились, если на участке увидят гриб, то сразу же сообщают об этом воспитателю или взрослым и ни в коем случае не будут трогать руками. Воспитатели, вооружившись лопатами, убрали грибы с территории.

-Рубрика "Реализуем план сетевого взаимодействия "ЭкоЛяндия_планета_дошколят. Ребята очень хорошо знают, что осень - прекрасная пора для сбора урожая. Ведь "Саратовские экотуристы", "Экосовята", "Экожурналисты" и "Экозащитники" вместе с воспитателями все лето ухаживали за растениями в огороде: поливали, пололи, рыхлили. И огород их порадовал неплохим урожаем: свекла, лук, укроп, салат, томаты, кабачки. Огород в детском саду - это еще и возможность видеть результаты своей работы.

Два прошедших года для воспитателей и воспитанников были очень плодотворными в плане реализации идей, которые возникли, работая в детской экологической организации «Эксперты». Это период, насыщенный событиями в рамках сетевого взаимодействия «Эколяндия - планета дошколят», который обогатил «педагогическую копилку» новыми идеями и проектами. Команда педагогов детского сада, а для некоторых - эта деятельность- новинка, была полностью погружена в организацию новых интересных мероприятий и укрепила свои позиции в модернизации воспитательно-образовательного процесса. Началось использование новых различных технологий (Экокроссинг например), применение которых помогло каждому пополнить свой профессиональный багаж новыми накоплениями педагогического опыта, повысить уровень профильной квалификации, а самое главное, вовлечь детей и родителей в новую для них интересную деятельность.

Так удалось поднять стиль работы детского сада на ступень выше и с уверенностью можно сказать, что приближается стремление к тому, чтобы называться «Современный детский сад».

Список использованных источников:

1. <https://www.maam.ru/detskijasad/novye-tehnologi-dlja-novogo-pokolenija-formy-i-sposoby-ih-ispolzovanija-v-praktike-raboty-detskogo-sada.html>
2. [<https://infourok.ru/detskoe-obshestvennoe-obedinenie-kak-sredstvo-socializacii-doshkolnikov-4282768.html>]
3. [<https://vk.com/public188611701>]
4. Социальные акции и волонтерское движение дошкольников в детском саду. Методическое пособие. Под научной редакцией В.А. Деркунской.

**СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «СОГРЕЙ СВОИМ ТЕПЛОМ» КАК
ФАКТОР ГУМАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
КАДЕТСКОГО ВОЕННОГО КОРПУСА**

Е. А. Марковская

*кандидат педагогических наук, профессор РАЕ, заместитель начальника,
ФГКОУ «Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя
Александра Невского МО РФ»*

г. Санкт-Петербург, Россия

marc.06@bk.ru

А. А. Бушуева

*педагог-организатор, ФГКОУ «Санкт-Петербургский кадетский военный
корпус имени князя Александра Невского МО РФ»*

г. Санкт-Петербург, Россия

dyshalex@yandex.ru

Г. А. Карцева

*методист, ФГКОУ «Санкт-Петербургский кадетский военный корпус
имени князя Александра Невского МО РФ»*

г. Санкт-Петербург, Россия

gkarceva@mail.ru

Аннотация. В статье описывается опыт реализации социального проекта «Согрей своим теплом», который актуализирует проблемы инвалидов и одиноких людей в обществе, определяет пути решения через организацию продуктивной деятельности, направленной на организацию досуга, общения, поздравлений, осуществления заботы к людям, нуждающимся во внимании. Предлагаемые формы работы являются актуальными, обеспечивают личностно-ориентированное взаимодействие сверстников между собой, а также со взрослыми людьми, создают атмосферу доверия и участия у всех участников проекта.

Ключевые слова: гуманизация, добровольческая деятельность, кадеты, кадетский военный корпус, социальный проект.

**THE SOCIAL PROJECT "WARM WITH YOUR WARMTH"
AS A FACTOR OF HUMANIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE
OF THE CADET MILITARY CORPS**

E. A. Markovskaya

*Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Professor of the Russian Academy of
Natural History, Deputy principal*

*FGKOU "St. Petersburg Cadet Military Corps named after Prince Alexander
Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation",*

St. Petersburg, Russia

marc.06@bk.ru

A. A. Bushueva

*teacher-organizer, St. Petersburg Cadet Military Corps named after Prince
Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation,*

St. Petersburg, Russia

dyshalex@yandex.ru

G. A. Kartseva

*Methodologist, St. Petersburg Cadet Military Corps named after Prince Alexander
Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation,*

St. Petersburg, Russia

gkarceva@mail.ru

Annotation. The article describes the experience of implementing the social project "Warm with your warmth", which actualizes the problems of disabled and lonely people in society, determines solutions through the organization of productive activities aimed at organizing leisure, communication, congratulations, caring for people in need of attention. The proposed forms of work are relevant, provide

personality-oriented interaction of peers among themselves, as well as with adults, create an atmosphere of trust and participation among all project participants.

Keywords: humanization, volunteer activity, cadets, cadet military corps, social project.

Главным гуманистическим смыслом социального развития современности является утверждение отношения к человеку как высшей ценности бытия, гармонизация общественных и личных интересов, создание условий для свободного развития. Гуманизация воспитательного пространства кадетского военного корпуса обеспечивает единство социально-нравственного развития личности воспитанника с учетом общечеловеческих и национальных духовных ценностей и личных запросов. Важным условием гуманизации воспитательного пространства является наличие волонтерской деятельности как образовательного ресурса для молодежи в плане совершенствования личностных качеств, которые обуславливают их профессиональное становление [1]. Основные понятия волонтерской деятельности отражены в новой редакции ФЗ от 11.08.1995 (ред. от 05.02.2018) «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)». На государственном уровне определено, что волонтерская деятельность направлена на содействие в реализации просветительских программ и проектов, тьюторства, гражданско-патриотического воспитания, социального контекста учебно-профессиональной деятельности и т.д. [2].

Добровольческая деятельность воспитанников кадетского военного корпуса стала важной составляющей в жизни каждого кадета. Педагоги корпуса уверены, что воспитывать в человеке потребность делать добро надо как можно раньше, с самого детства: кем станут в будущем выпускники нашего кадетского военного корпуса - юристами, рабочими, инженерами, врачами - мы не знаем, но уверены в одном, они всегда будут делать добро, так как растут равнодушными людьми. В ходе добровольческой деятельности в кадетском военном корпусе (КВК) сформировался отряд

волонтеров «КВК» - Кадетская волонтерская команда. Волонтерская деятельность представляет собой особый вид общественно полезной деятельности [3], что обусловлено ее возможностями для:

- активизации внутренней мотивацией воспитанника для приобретения опыта профессиональных действий;
- определения потребности воспитанника в социальном опыте;
- развития личной сознательной инициативы в самопознании [4].

Принимая участие в мероприятиях, которые проводились совместно с пожилыми людьми СПбГУ социального обслуживания «Интернат для престарелых и инвалидов» (пос. Стрельна) и сверстниками ГОУ Ленинградской области «Специальная школа-интернат «Красные Зори», было определено, что в этих учреждениях существует проблема с организацией досуга. Так возник социально-педагогический, долгосрочный проект «Согрей своим теплом».

Целевыми группами проекта являются:

1. Группы воспитанников (кадет) Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса - организаторы совместных значимых дел.
2. Группы пожилых людей - жителей Дома-интерната для престарелых и инвалидов.
3. Группы детей - воспитанников «Школы-интернат Красные Зори».

Основной целью проекта является создание условий для формирования у воспитанников осознанной потребности в социально-значимой деятельности, ценностных ориентаций, гуманного отношения к людям пожилого возраста, одиноким людям, людям с ограниченными возможностями здоровья. Формы реализации проекта: Совместные творческие дела; Праздничные концерты; Тематические вечера; Коллективные игры; «Дни открытых дверей»; Совместное посещение выставок, Создание фото- и видео - репортажей.

Педагогические условия реализации проекта:

1. Определение предмета самостоятельной деятельности участников проекта, круга социальных проблем, в которых могут принимать участие воспитанники кадетского военного корпуса и обучающиеся Школы-интернат.

2. Приемлемые (востребованные) формы организации социальной активности кадет и школьников, механизмы взаимодействия проектных групп и реально принимающих решения структур и учреждений.

Деятельность команды проекта в рамках реализации мероприятий предполагает, что все его участники:

- осознают в процессе участия в мероприятиях их социальную значимость;

- придут к пониманию, что творческие умения и способности, которыми они обладают, приносят реальную пользу нуждающимся в помощи людям;

- смогут повысить степень самостоятельности, инициативности, приобретения опыта активного социального общения;

- будут развивать добровольческие инициативы в ходе активного социального взаимодействия.

При реализации мероприятий проекта было отмечено повышение уровня сознательного поведения воспитанников кадетского военного корпуса и учащихся Школы-интернат, соблюдение социальных правил поведения в обществе. В результате включения в проектную творческую деятельность, у участников данного проекта, произошли изменения в системе личностных ценностей, взаимоотношений, опыте различных видов деятельности, знаниях и умениях и т.п. Все участники данного проекта несомневаются в том, что их активная деятельность является помощью тем, кто нуждается во внимании и заботе.

Количественными результатами реализации проекта стала востребованность проекта: его участниками с большим желанием становятся воспитанники кадетского военного корпуса, учащиеся Школы-интернат «Красные Зори», пожилые люди. Успехи реализации проекта способствовали привлечению новых активных участников проекта. Начинаясь проект с

концерта группы воспитанников кадетского корпуса, подготовленного для ветеранов (в мероприятии участвовали около 40 человек). В ходе реализации расширился круг участников - в мероприятиях с удовольствием стали принимать участие педагоги и учащиеся Школы-интернат, а также пожилые люди Дома инвалидов и ветеранов. С расширением социальных связей участниками проекта стали ветераны Совета ветеранов Петродворцового района, родители детей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время деятельностью проекта охвачены более 300 воспитанников кадетского военного корпуса, более 100 учащихся Школы-интернат, более 150 ветеранов и пожилых людей (жителей Дома инвалидов и ветеранов, а также жителей Петергофа). Спектр совместных мероприятий также расширился: кроме концертов, с которых началась активная социально-значимая деятельность, предлагаются разнообразные инициативы - акции, флешмобы, конкурсы, смотры, совместное чтение. С начала действия проекта (с 2011 г.) проведено более 50 значимых мероприятий.

К качественным результатам реализации проекта можно отнести:

1. Показатели социального развития личности. В начале реализации проекта воспитанники кадетского военного корпуса не знали, да и не задумывались, что рядом живут люди, нуждающиеся в помощи и внимании. В настоящее время участники проекта самостоятельно предлагают формы активного общения, помощи, проведения совместных творческих дел, которые способствуют тому, что люди, нуждающиеся в помощи, сами становятся участниками мероприятий и помогают другим людям. Так произошло после знакомства кадет с детьми с ограниченными возможностями, учащимися Школы-интернат. Участвуя в совместных мероприятиях, они, как и кадеты, стали друзьями пожилых людей Дома инвалидов и ветеранов.

2. Показатели социальной адаптации личности. Снижение риска асоциальных явлений у обучающихся Школы-интернат, повышение их

активности, успешности, формирование дружеских взаимоотношений с воспитанниками кадетского военного корпуса.

3. Показатели общественного мнения. Проект обрел популярность в Петергофе и других районах Санкт-Петербурга. Организаторы проекта почувствовали заинтересованность и обрели новых социальных партнеров, так появилось сотрудничество Центром развития «Анима».

Кадеты-волонтеры совместно с Центром развития «Анима» стали активными участниками организации для детей-колясочников различных мероприятий, экскурсий в музеи и театры.

Деятельность воспитанников в рамках реализации мероприятий проекта была отмечена Грамотой начальника Главного управления кадров МО РФ «За активное участие в добровольческой деятельности». В 2020 году воспитанники Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса стали лауреатами Всероссийской общественно-государственной инициативы с международным участием «Горячее сердце».

Но самое главное - деятельность кадет волонтеров, участников проекта, нашла отклик в сердцах тех, кто нуждается в помощи. В результате реализации проекта созданы лично-значимые виды деятельности для всех участников проекта; условия для становления новых лидеров, активных, целеустремленных, способных вовлечь в благотворительную деятельность многих людей. Проект «Согрей своим теплом» показал свою успешность, жизнеспособность, востребованность. Команда проекта работает над дальнейшим расширением его географии, освоением новых видов деятельности как детьми (кадетами и обучающимися), так и взрослыми людьми (педагогами, ветеранами, пожилыми людьми). В перспективе запланированы мероприятия для людей с ограниченными возможностями здоровья, направленные на укрепление и дальнейшее развитие сотрудничества с Межрайонной организацией «Красносельская» Всероссийского общества слепых г. Санкт-Петербурга.

Список использованных источников:

1. Резолюция ООН «Интеграция добровольчества в дело мира и развития: план действий на следующее десятилетие и последующий период». URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/129> (дата обращения: 18.09.2022).
2. Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025. URL: <http://static.government.ru/media/files/e6LFLgABRP4MyQ8mW7HCICGR8esYBYgq.pdf> (дата обращения: 26.09.2022).
3. Екимова С.Г. Из опыта работы по профессиональному самоопределению студентов средствами добровольческой деятельности // Человек. Наука. Социум. 2021. № 1 (5). С. 104-113.
4. Бужкова К. И. Феномен волонтерства в условиях открытого образовательного пространства // Проблемы и вопросы современной науки : сборник научных трудов. 2019. № 2 (3). С. 22-27.

**«ЖИТЬ В МИРЕ С СОБОЙ И ДРУГИМИ». ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ В ДУХЕ
ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕНИЯ**

Н. А. Марченко

заведующий МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 167»

г. Саратов, Россия

Н. А. Морозова

старший воспитатель МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 167»

г. Саратов, Россия

Ю. М. Цыбирганова

учитель-логопед МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 167»

г. Саратов, Россия

Е. Г. Хазова

учитель-логопед МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 167»

г. Саратов, Россия

О. В. Титова

воспитатель МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 167»

г. Саратов, Россия

detsad167@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы о формировании толерантности, миролюбия, уважении у дошкольников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья, путем создания определенных педагогических технологий и условий.

Ключевые слова: толерантность, терпимость, миролюбие, уважение, равенство, инициативность.

**"TO LIVE IN PEACE WITH YOURSELF AND OTHERS." THE USE
OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF EDUCATION IN THE SPIRIT
OF TOLERANT COMMUNICATION**

N. A. Marchenko head

N. A. Morozova senior educator

Yu. M. Tsybirganova teacher-speech therapist

E. G. Khazova teacher-speech therapist

O. V. Titova educator

MDOU "Kindergarten of combined type No. 167"

Saratov, Russia

detsad167@mail.ru

Annotation. The article deals with the formation of tolerance, peacefulness, respect among preschoolers for peers with disabilities, through the creation of certain pedagogical technologies and conditions.

Keywords: tolerance, tolerance, peacefulness, respect, equality, initiative.

Воспитание толерантности как одной из значимых черт личности стало в последнее время актуальной проблемой на мировом уровне. Ведь терпение необходимо и в труде, и в общении. Терпение предполагает способность воздержаться от чего - либо ради сознательно принятой цели и мобилизовать все силы для её достижения. Без толерантности невозможно бесконфликтное взаимодействие людей, а значит и стран, государств, невозможен мир на земле и совершенствование условий жизни всего человечества. Воспитание терпения у детей является непременным условием формирования их воли и характера.

Свое отношение к иному человеку начинает формироваться у ребенка примерно с 4-х лет, основываясь на элементарных проявлениях общечеловеческих чувств и непредубеждённых знаниях. Проявления отношений осмеяние, передразнивание, опасения и т.д., в основе которых лежат следующие факторы: детская непосредственность, ограниченный жизненный опыт, детская бестактность и т.д.

Таким образом, проблему толерантности, можно отнести к воспитательной и начинать работу в этом направлении необходимо с дошкольного возраста, поскольку именно тогда закладываются ценностные основы мировоззрения.

Цель воспитания толерантности - воспитание в подрастающем поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения.

В нашем детском саду функционирует 11 общеразвивающих групп, 2 – коррекционные, работая в группе общеобразовательной направленности, в 2018 году к нам пришел мальчик с задержкой психического развития. Ребята нашей группы, обратили внимание на внешний вид Саши (имя изменено), на его манеру поведения, не привычную для ребят, беспричинный смех пугал и настораживал малышей. Дети стали задавать много вопросов, «Почему не умеет одеваться? Почему Саша носит очки? От чего поведение отличается от нашего? Почему медленно ходит?». Чтобы ответить на все вопросы ребят и научить помогать детям, не похожим на них, не видеть недостатки внешнего вида, сопереживать, поддерживать, защищать, перед педагогами встал вопрос о формировании у дошкольников толерантного отношения к сверстнику с особыми потребностями. Так мы вышли на педагогическую технологию воспитания детей в духе толерантного общения авторов Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?».

Педагогическая технология «Истории карапушек - как жить в мире с собой и другими?» направлена на создание универсальной модели организации воспитательной работы с детьми в образовательном учреждении. Модель строится на сказкотерапии. Именно применение этого вида деятельности позволяют ребенку в доступной форме не только успешно усваивать такие непростые понятия, как уважение, равенство, миролюбие, но и развивать навыки коммуникативной культуры, что очень важно для

формирования установок позитивного отношения к миру, сверстникам и взрослым.

Сборник сказочных историй с творческими заданиями для детей включает 13 сказочных историй, которые в увлекательной форме рассказывают детям о том, как основные персонажи – карпушки учились понимать друг друга, принимать поступки и мнения непохожих на них героев. [1, с. 6]. К каждой истории дается творческое задание, которое помогает детям усваивать пройденный материал. Знакомство со сказочными историями мы проводили с использованием технологии длительного чтения. Дети знакомятся с приключениями добрых и веселых карпушек, с которыми постоянно случаются увлекательные истории. На страницах технологии нет единого образа главных героев – карпушек. Это позволяет каждому ребенку примерить на себя «*пиджачок*» своего карпушки, который близок ему по характеру, темпераменту, манере поведения. Поэтому каждый карпушка - уникален! Сюжеты сказочных историй по своему содержанию очень близки к тем ситуациям, в которые нередко попадают дети. Погружение в образ сказочных героев и их друзей, сопереживание, совместный поиск выхода из сложных ситуаций через творческое участие каждого ребенка – все это способствует формированию установок позитивного общения детей со сверстниками и взрослыми. [1, с. 16]

Детям термин «толерантность» достаточно сложно понять, поэтому мы (педагоги) употребляли в качестве синонима к другим, близким по значению словам, а также сравнение понятий – антонимов, поскольку старшие дошкольники достаточно успешно подбирают слова, близкие и противоположные по значению. На контрасте детям проще определить, что хорошо, а что плохо. Палитра слов, близких по значению к слову «толерантность», не только обогащает словарный запас детей, но и позволяет им достаточно уверенно оперировать этими понятиями при выстраивании позитивных отношений со сверстниками и взрослыми, оценивая свои и чужие поступки.

Работа по данной технологии проходила в течение трех лет. За этот период была изучена и подобрана литература по теме формирования толерантности; проведено анкетирование родителей и диагностирование детей; проведены этические беседы с детьми; просмотрена презентация «Мы все такие равные»; проанализированы сказки толерантного поведения героев русских народных и зарубежных сказок; инсценировка сказки «Репка» для родителей; пословицы и поговорки о толерантности с детьми; просмотрены мультфильмы о толерантности; дети познакомились с играми народов мира; подготовлены и проведены консультации и родительские собрания с родителями на тему толерантного воспитания; оформлен фотоколлаж «Мы помощники».

На первых порах Саше, было трудно ужиться в коллективе, потому что ребята из нашей группы были не готовы принять особенного ребенка, да и многие родители испытывали тревогу из – за того, что ребенок с особенностями развития будет отвлекать воспитателя и детей, снизится уровень знаний, ухудшится дисциплина. Поэтому прежде, чем начать воспитательно – образовательный процесс по формированию установок толерантного отношения с детьми, изначально была начата совместная деятельность с родителями.

В педагогической технологии предлагаются различные формы работы с родителями, но одна из наиболее эффективных и интересных – это творческие встречи в клубе «Большие Карпуши». На этих встречах мы с родителями обсуждали, анализировали, применяли на себе всевозможные жизненные ситуации, высказывали свое мнения о личностных качествах людей, учились понимать и принимать точку зрения окружающих. На первой встрече, я рассказала о том, что сама дружила в детстве с девочкой с ДЦП, не понаслышке знаю, о чем мечтают и переживают такие дети. Может быть, эта дружба помогла мне сформировать доброжелательное отношение к людям и учу своих воспитанников делать людям приятное, никого не обижать, поддерживать и оказывать помощь окружающим.

Эти встречи помогли многим родителям переосмыслить и пересмотреть свое первоначальное мнение, о пребывании особенного ребенка в общеобразовательной группе. Своим личным примером родители учили общаться дружелюбно с Сашей, прийти ему на помощь, в случае необходимости, с уважением относиться к мальчику. Дома по рекомендации педагогов, читали художественную литературу, обсуждали прочитанные произведения.

В своей работе с детьми по формированию основ толерантности, были использованы не только традиционные формы работы, такие как образовательные занятия, но и нетрадиционные. Мы знакомились со сказочными историями и выполняли творческие задания к ним. Эти задания помогли ребятам не только усвоить материал, но и способствовали формированию позитивного общения детей со сверстниками, в том числе и к детям с ОВЗ. После просмотра мультфильмов и мультимедийных презентаций, ребята узнали о многообразии и отличиях людей в мире, о помощи, которая им требуется.

Ребята настолько подружились с Сашей, что когда он отсутствовал в детском саду, наши «почемучки» интересовались: «Почему Саша не пришел? Когда Саша придет в сад?». А когда Саша, наоборот, присутствовал в детском саду, ребята выходили в раздевалку его встречать, помогали помыть руки, принести стул, переодеть или переобуть его. В холодный период заботливо доставали по очереди вещи из шкафчика Саши и помогали собраться на улицу. Во время прогулок, также опекали его, с двух сторон кто – то из детей брал его за руки, и мы прогуливались по территории детского сада. В подвижных играх наш Саша никогда не оставался в стороне, а наоборот был активным участником. Катюша, как настоящий педагог старалась следить за тем, как Саша держит ручку или карандаш и помогала ему при разукрашивании или написании палочек и кружочков. Кирилл, увлекающийся играми в конструктор, приглашал Сашу к конструированию. Любимыми игрушками нашего подопечного Саши и Кирилла были роботы, ребята строили целые

города для своих роботов. Максим, возможно будущий водитель, привозил строительный материал на стройку и работа «закипала»...

Особенно Саша подружился с Никитой. Отзывчивый, добрый и внимательный мальчик торопился во всем помочь и поддержать своего нового, не похожего на других ребят друга. С первых дней пребывания Саши в детском саду, Никита находился рядом с ним, опекал и оберегал его. Саша с огромным желанием посещал нашу группу, приходил радостный и довольный, в предвкушении встречи со своими друзьями и был немного опечален, когда наступал вечер, и за ним приходила мама. Но ведь опять наступит утро...

Проблема «толерантности», терпимости к детям, имеющим тяжёлые нарушения речи всегда была актуальной. Обучающиеся с речевыми нарушениями, относятся к своему дефекту по-разному. Одна группа равнодушно и их это их не беспокоит по причине неосознанности. Отношение детей к своей речи зависит и от отношения к этому их родителей. Если родители не обращают внимание на дефект речи у своего ребёнка, то у него формируется вывод, что у него нормальная речь. Если родители, наоборот, упрекают ребёнка в его проблемах с речью, формируется комплекс неполноценности и другие неврологические проблемы.

Другая группа обучающихся очень болезненно относится к своей дефектной речи. Причиной этого является то, что дети сравнивают свою речь с речью других детей, терпят их насмешки, а также особенно тяжело, если укоры и упрёки исходят и из их семьи.

В коррекционных группах можно заметить, что дети, с развитым речевым развитием стараются помочь детям с тяжёлыми нарушениями речи на общих мероприятиях, флеш-мобах, экскурсиях, дополнительно объясняя речевую инструкцию или задание. У этих детей развиваются такие нравственные качества как: сопереживание, поддержка и защита. Помогая детям с тяжёлыми нарушениями речи, они приобретают навыки толерантного общения, а обучающиеся коррекционных групп социализируются в более короткие сроки.

Работая с детьми, имеющие тяжёлые нарушения речи и ежедневно наблюдая их взаимоотношения в группе, педагоги коррекционной группы всегда стараются создать положительный микроклимат и благоприятную обстановку. Толерантное отношение к детям с тяжёлыми нарушениями речи осуществляется комплексно, включая всех специалистов образовательной организации.

Используя педагогическую технологию воспитания детей в духе толерантного общения «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?», были включены сказочные истории карапушек как часть групповой непосредственно-образовательной деятельности с детьми. В обучении детей в коррекционной группе используется циклический подход в изучении определённой темы. Так, например, были включены сказочные истории при изучении тем: «Лес. Грибы», «Хлеб», «Новый год», «Зимние забавы», «Цветы». После прочитанного, дети старались пересказать по ролям эту историю, развивая монологическую и диалогическую сторону, интонационную сторону речи. А главное, старались понять главных героев и после прочитанного стало проявляться терпимое отношение к себе, к детям своей группы.

Родителям обучающихся коррекционной группы для закрепления данного материала предлагается вместе с детьми придумать короткие сказочные истории самостоятельно, на основе сюжетов сказок карапушек, прививая такие качества как миролюбие, поддержка, забота. Придумав эти истории, дети и родители ими обменивались ими, читая и рассказывая их в своих семьях, тем самым «живя в мире с собой и с другими».

Используя данную педагогическую технологию, у воспитанников улучшилось положительное отношение к миру, понимание важности нравственного поведения. Дети активно взаимодействуют в разных видах деятельности со сверстниками и взрослыми, стараются самостоятельно разрешить конфликты, хотя и не всегда это у всех получается. У ребят улучшилась способность договариваться и учитывать интересы и чувства

других, давать оценку своим и чужим поступкам, действиям, интересоваться проблемами группы, активно проявлять взаимопомощь со сверстниками и взрослыми. И самое главное качество, которое сформировалось у ребят – сопереживание, которое так необходимо в их будущей жизни.

Список использованных источников:

1. Алиева Э.А., Радионова О.Р. «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?» Педагогическая технология воспитания детей 5 – 8 лет в духе толерантного общения: методические рекомендации /. – М.: Издательство «Национальное образование», 2015. – 144с. ил. – (Серия «Коллекция открытий дошкольного образования»).
2. Интернет-ресурсы:
<https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-tolerantnosti-u-detey-so-sverstnikami-s-ovz-v-usloviya-detskogo-sada/viewer>.

**ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК РЕСУРС СОЦИАЛИЗАЦИИ.
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ГАУ СО СРЦ «ВОЗВРАЩЕНИЕ» И ОЦЭКИТ.
ВОЛОНТЕРСКИЙ ПРОЕКТ «МЫ ВМЕСТЕ»**

Е. А. Митрофанова

*кандидат педагогических наук, заместитель директора ГАУ СО СРЦ
«Возвращение», г. Саратов, Россия*

Ю. Н. Кузьмина

*специалист по реабилитационной работе в социальной сфере
отделения социальной реабилитации ГАУ СО СРЦ «Возвращение»,
г. Саратов, Россия*

Н. К. Зенина

*педагог дополнительного образования ГБУ СОДООЦЭКИТ
г. Саратов, Россия*

elena.mitrofanova.1975@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается волонтерская деятельность как важный институт социального, культурного, экономического и экологического развития, как эффективное средство социализации детей и подростков в условиях социально-реабилитационного центра.

Ключевые слова: волонтер, волонтерская деятельность, добровольчество, программа развития, профессиональное волонтерство, социокультурные образцы.

**VOLUNTEER MOVEMENT AS A SOCIALIZATION RESOURCE.
FROM THE EXPERIENCE OF THE GAU WITH THE SRC
«RETURN» And OTSEKIT. VOLUNTEER PROJECT
«WE ARE TOGETHER»**

E. A. Mitrofanova

*Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of GAU SB SRC
"Return", Saratov, Russia*

Yu. N. Kuzmina

specialist in rehabilitation work in the social sphere of the Department of Social Rehabilitation of the GAU SB SRC "Return", Saratov, Russia

N. K. Zenina

teacher of additional education GBU SODOOTSEKIT, Saratov, Russia

elena.mitrofanova.1975@mail.ru

Annotation. The article considers volunteer activity as an important institution of social, cultural, economic and environmental development, as an effective means of socialization of children and adolescents in a social rehabilitation center.

Keywords: volunteer, volunteer activity, volunteerism, development program, professional volunteering, socio-cultural patterns.

«Мы имеем дело с детьми, только вступающими в наш взрослый мир, поэтому подходить к ним нужно с особо тонкой инструментровкой, чтобы не ранить душу ребёнка обидным словом, взглядом или жестом, а суметь поддержать его, помочь ему освоить этот новый и большой мир».

А. С. Макаренко

Практически все из нас слышали такие понятия, как «волонтёр» и «волонтёрство». Однако часто мы не знаем истинную смысловую нагрузку этих терминов. *В основе любого волонтерского движения старый как мир принцип: хочешь почувствовать себя человеком – помоги другому.* Этот принцип понятен и близок всем тем, кому знакомо чувство справедливости, кто понимает, что сделать жизнь общества лучше можно только совместными усилиями каждого из его членов.

Во всех странах волонтерское движение имеет глубокие самобытные корни. Например, в России история волонтерского движения изначально связана с деятельностью православной церкви, позднее – с инициативой

первых некоммерческих общественных объединений – земств, учителей и врачей, которые много делали для русского крестьянства. В России же возникло и первое женское волонтерское движение – сестры милосердия, которые во время русско-турецкой войны добровольно отправились на фронт, чтобы помогать раненым солдатам.

Почему люди идут в волонтеры? У каждого своих причин и немногие изъявляют желание откровенно о них говорить. В основном, это дело совести каждого человека, но кроме морального удовлетворения, которое приносит безвозмездная помощь ближнему, движение волонтеров дает целый ряд преимуществ, особенно молодежи. Это и новые знакомства, и приобретение новых профессиональных навыков, знаний, и даже возможность сделать неплохую карьеру.

Волонтерство – это движение, символизирующее солидарность между людьми и народами, способствующее реализации основных человеческих потребностей на пути строительства более справедливого и мирного общества. Волонтерская деятельность является частным случаем понятия «деятельность». Волонтер (от лат. *voluntarius* – добровольно) – это человек, добровольно и бескорыстно занимающийся общественно-полезной деятельностью.

Существует несколько видов волонтерской деятельности: «1) профессиональное волонтерство – это деятельность, направленная на получение опыта работы по избранной специальности; 2) общественное волонтерство – всем знакомая массовая полезная работа: уборка территории, посадка деревьев и т.д.; 3) виртуальное волонтерство – бесплатная Интернет-работа в домашних условиях; 4) семейное волонтерство – задействовано сразу нескольких членов семьи (взрослые, дети)» [1].

В социально-реабилитационном центре «Возвращение» много лет практикуется работа добровольческой подростковой деятельности, направленная на формирование волонтерских навыков, в которой сами дети имеют возможность осуществлять волонтерскую работу с такими же детьми, и как участие в деятельности волонтерского движения способствует

благоприятной социализации воспитанников. Примером этого служит социальный проект «Мы – вместе», который реализуется в Центре.

Ребята часто спрашивают: «Волонтеры? Кто это? Что это? Бесплатная работа? Зачем ее выполнять? Зачем тратить время на бесполезную деятельность? Зачем мне это нужно?». Ответить на эти вопросы могут только сами дети после участия в данной работе. После участия в данной работе и волонтерском проекте «Мы вместе», ребята понимают, что: *Волонтерство – это не только "игра в одни ворота". Что можешь не только отдавать, но и получать взамен.* Например, в период карантинных мероприятий мы активно сотрудничали с СГУ им. Н.Г. Чернышевского, факультетом Географии. Ведь совсем недавно эти студенты тоже были детьми. Специально для нас студенты-волонтеры СГУ разработали дистанционные обучающие ролики по экспериментальной исследовательской деятельности. Работу по обучающим роликам, их обсуждение и практические исследования, воспитанники старшей группы активно проводили с ребятами младшей группы (дети получили грамоты, сертификаты, получили опыт общения с другими детьми).

Благодаря волонтерским обучающим проектам от Географического факультета, кафедра метеорологии и климатологии - ребята приняли участие в научно-образовательном проекте «Метеорологика» и еще одного интересного совместного проекта с Молодежным клубом на базе Саратовского областного отделения РГО - онлайн-школы «Online Meteo», «Живые барометры». Из этих проектов дети узнали, как перед сменой погоды себя ведут те или иные животные, растения, птицы и многое другое. Хочется отметить, что на этой же базе СГУ ребята приняли участие в Всероссийском конкурсе «Серебристые облака», получили много грамот за участие в проекте и положительные эмоции от креативного познавательного проекта. Ребята узнали, как определить формы облаков, как происходит смена погоды, какие основные моменты учитываются для ее прогноза, как осуществляется забор осадков на специализированных метеорологических площадках, какие приборы измеряют влажность воздуха, скорость и направление ветра,

температуру почвы. Большой интерес вызвал у ребят мастер - класс по измерению гидрохимического анализа воды. Таким образом, идет и профориентационная работа, с возможностью определить профессиональный путь в жизни ребят. *Это колоссальный социальный опыт, который выращивает тебя, как личность. Это опыт общения с разными людьми.*

На протяжении ряда лет наш Центр открыт для добрых сердец волонтеров-наставников разного направления. К ребятам приходят гости с практикумами, мастер-классами, тренингами, практическими занятиями. Перенимание опыта волонтерской работы от взрослых добровольцев нашими маленькими волонтерами, - один из активных этапов социализации н/л. Дети понимают, что тот импульс добра, который им передали взрослые люди, они могут передать другим, более младшим ребятам. Так, на базе Центра много лет работает театральная группа «Забавушка», где мы активно используем наставническую форму работы с другими детьми. Ребята участвуют в постановке спектаклей своими силами, разучивают роли, готовят костюмы, художественные декорации, работают над сценической речью. Наши воспитанники сами организуют спектакли для воспитанников младшей группы, показывают их и видят, как это интересно малышам! Таким образом, воспитанники видят результаты своей творческой волонтерской работы что вдохновляет на новые творческие мероприятия. Запомнится ли детям эти мероприятия? Конечно, да! К тому же, это колоссальный социальный опыт работы в команде. Ребята понимают, что, *несмотря на свои личные проблемы* и трудности, они могут помогать *людям* и дарить им тепло своих сердец в их трудный этап жизни. Например, мы принимали участие у акции, организованной ТЮЗом в тяжелые дни ковидного карантина. Мы сразу приняли участие в этой акции и активно подключились к созданию «Писем здоровья», с пожеланиями скорейшего выздоровления детям и взрослым. Наши письма и открытки были переданы в больницу инфекционного отделения города Саратова.

Каждый из ребят сам себе отвечает постоянно на вопрос: «Что важнее: отдавать или получать?». Но опыт работы в волонтерском отряде показывает: дарить другим радость гораздо приятнее. Это подтверждает участие в акциях буккроссинга, организованных площадками ТЮЗа и музеем Истории России. Мы приносили детские книги для других детей в пункты обмена. Дети объясняли, что им было приятно это делать и понимать, что их книги могут помочь детям познавать мир, расширять кругозор и узнавать что-то новое. Также в рамках волонтерского проекта для детей регулярно организовывается посещение храма в рамках православной программы «Ковчег», в которой дети получают первичные знания об основах православной веры и правил поведения в храме. Ребята принимают участие в изготовлении православных тематических открыток, поделок, с дальнейшей целью продажи на ярмарках - продажах, таким образом, понимают, что выполненная бесплатная работа позволяет кому-то помочь и сделать еще одно маленькое доброе дело, *где-то тебе подсказывают алгоритм работы, а где-то ты сам принимаешь решения.*

В условиях Центра много лет работает радиостудия «СТРИЖ», в которой каждый ребенок может принять участие в проведении радиопередачи и трансляции информации, где ребята делятся информацией, которая была бы интересна другим детям, это и новости разной тематики, поздравления с днем рождения и обзор тематических дат. Для подготовки материала ребятам приходится прочитать книги, полистать интернет и самим подготовить тематическую рубрику. Детям это позволяет перебороть страх публичного выступления. Они не видят людей, перед которыми ведут выступление, но, в то же время, проводят публичное выступление. Постепенно страхи выступления уходят, детям становится проще работать с публичным пространством. Этот опыт очень помогает закрепощенным ребятам стать более активными. Во время проведения «Эфира» ребенок постоянно проявляет креативность поведения, имеет возможность манипулировать материалом, регламентировать тематические рубрику, самому принимать

решения, действуя в рамках общего алгоритма проведения радиоэфира. Наш волонтерский отряд активно работает по направлению сохранения культурного наследия города, ведь мы в ответе за будущее, которое достанется другим детям, а, значит, мы обязаны сохранить то, что досталось нам.

Очень часто с воспитанниками выезжаем на экскурсии. Педагоги - наставники разработали для детей волонтерскую форму проведения экскурсии, в которой дети сами могут подготовить материал и провести интересную экскурсию для остальных детей. В каникулярное время систематически проводились выездные экскурсионные мероприятия краеведческого направления. Данная форма работы позволяет активно приобщать детей к истории родного края, ближе узнать работу экскурсовода, и позволяет побороть свои страхи перед общественными выступлениями, ведь нашим детям, имеющим психосоциальные проблемы, часто бывает трудно и дискомфортно общаться с другими людьми, а через данную форму работы они приобретают опыт социального общения, начинают уважать труд педагога при подготовке занятий и понимать работу педагога совсем в другой проекции. Что лично это дает ребенку? Для подготовки экскурсии ребенку приходится читать много материала, научиться выделять интересные для других детей моменты, подготовить материал для проведения мини-экскурсии. Попадая на площадки исторических мест, дети учатся вести себя достойно и презентабельно, проявлять уважение к традициям края.

Наши волонтеры принимали участие в акции по охране культурного наследия Саратова «Юные хранители наследия», и наши участники получили памятные сертификаты и памятные подарки с краеведческим принтом от Министерства охраны памятников Саратовской области за участие в акциях по сохранению культурного наследия. В дальнейшем, мы планируем активно принимать участие в этом направлении. Дети будущего должны увидеть наш город таким же историческим купеческим центром Поволжья.

Современные дети в ответе за будущее детей, и должны заботиться о детях, которым оставят эту планету. Наш волонтерский отряд стоит на страже

экологии города, ведь современные дети должны передать будущим детям чистую планету.

В ходе реализации волонтерской экологической программы мы активно сотрудничаем Центром экологии, краеведения и туризма и совместно привлекаем детей к актуальным экологическим проблемам родного края. Для реализации данного направления мы используем следующие формы социальной реабилитации н/л: занятия-интерактивные путешествия (по Волге), презентации (видеоуроки, экоуроки, викторины, семинары (онлайн), беседы, диспуты, дебаты, брейн-ринги, квесты, конференции и др., экскурсии, выезды на природоохранную территорию (парки, родники, скверы). Предварительная работа — детей-волонтеров-это составление тропы краеведа (работа с картами, организация и продумывание маршрута). На экскурсиях попутно проходит сбор природного материала, и, в дальнейшем, участие в конкурсах (делают поделки), сбор лекарственных трав (чаепитие), при возможности уборка и благоустройство возле родников, памятников.

Помимо этого, волонтеры активно принимают участие в социально-значимых экологических акциях, проводимых на базе Центра Экологии: «Покормите птиц зимой» (изготовление кормушек, эко-кормушек), «Герои Отечества» (благоустройство и уборка возле памятников), акции по очистке водоемов, акватории Волги «Чистый берег», акция помощи бездомным животным, акция «Живые растения вместо вторсырья», акции по сбору батареек и пластиковых крышек «Экозабота». Дети постоянно участвуют в природоохранных акциях, (в том числе, Всероссийских), «Серебристые облака», «Город эколят», и многое др. Воспитанники центра ежегодно принимают участие и становятся призерами флешмоба «Голубая Волна», принимают участие в Олимпиадах (победители регионального этапа Всероссийской Олимпиады «Созвездие», номинация «Живопись» и многое др.

Также наши воспитанники ответственно относятся к уборке территории центра, нашему участку. Чтобы другим детям было комфортно играть, старшие воспитанники постоянно принимают участие в благоустройстве

территории, (выполняют добрые дела для других детей). Ребята можно сказать волонтеры активно приобщаются к исследовательским работам в приусадебной теплице (Проект «Умная теплица. Огород круглый год»): посадка и выращивание зеленого лука, укропа (витаминизация в зимний период). Посадка и выращивание рассады цветов (петунии и бархотки), овощей (помидоры, баклажаны, огурцы, кабачки, зелень), консервация полученного урожая на зиму. Воспитанники понимают, что в стенах нашего Центра их ждет команда, добрая семья, и здесь они встретят единомышленников и друзей. Ведь команда может решить больше, чем один человек, и вместе можно сделать больше добрых дел для других детей.

Как из семечка появляется росток, из ростка дерево, а из дерева- плоды, так и наша волонтерская работа с каждым годом становится сильнее, мощнее, активнее, и дает свои плоды. То, что мы делаем сейчас, эти плоды нашей работы-соберут дети будущего. Современные дети, добровольцы, делают для этого свою ежедневную, обычную, простую работу, чтобы каждый из них потом мог сделать то же самое для других детей.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что волонтерство – это направленность души на безвозмездную помощь ближнему и творчески-созидательную деятельность во благо Человека, Природы и Общества. Добровольное сотрудничество не имеет строгих временных рамок, оно зиждется на гражданских качествах личности, ответственности, инициативе и добровольности.

Сегодняшняя жизнь стремительна. Любому человеку, даже ребенку за короткий промежуток времени нужно успеть многое: многому научиться, многое познать, найти занятие по душе...

Список использованных источников:

1. Волонтер – ответы на главные вопросы. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.moeobrazovanie.ru/kto_takoi_volonter_print_version.html (дата обращения 29.12.2014).

СОЗДАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА ТЕРРИТОРИИ ДОУ КАК СРЕДСТВО УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. Г. Перелигина

*педагог – психолог МДОУ «Детский сад комбинированного вида
№167», г. Саратов, Россия*

pereligina76@mail.ru

Н. А. Игнатьева

*социальный педагог МДОУ «Детский сад комбинированного вида
№167», г. Саратов, Россия*

Jeka-Natasa@yandex.ru

Аннотация. Авторы этой работы, указывают на трудности, возникающие у детей с плоскостопием, подчеркивают важность систематической и своевременной работы по профилактике их возникновения и описывают примерную, рекомендуемую работу по профилактике плоскостопия у детей дошкольного возраста. Одна из ключевых ролей нашего учреждения для воспитанников младшего и старшего возраста заключается в поддержании и укреплении физического и психического здоровья и эмоционального благополучия. Дома дети проводят большую часть времени в неподвижном положении, например, за письменным столом или компьютером, что увеличивает нагрузку на мышцы и делает их более склонными к утомлению. Снижается сила и работоспособность, что приводит к нарушению осанки, плоскостопию и возрастным задержкам в развитии.

Ключевые слова: воспитанники дошкольного возраста, плоскостопие, профилактика, дорожка здоровья.

**CREATING A HEALTH-SAVING ENVIRONMENT ON THE
TERRITORY OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AS
A MEANS AND STRENGTHENING THE HEALTH**

OF PRESCHOOL CHILDREN

O. G. Pereligina

Teacher – psychologist MDOU "Kindergarten of combined type No. 167"

Saratov, Russia.

pereligina76@mail.ru

N. A. Ignatieva

Social teacher of MDOU "Kindergarten of combined type No. 167"

Saratov, Russia

Jeka-Natasa@yandex.ru

Annotation. The authors of this work point out the difficulties that arise in children with flat feet, emphasize the importance of systematic and timely work on the prevention of their occurrence and describe the approximate, recommended work on the prevention of flat feet in preschool children. One of the key roles of our institution for younger and older students is to maintain and strengthen physical and mental health and emotional well-being. At home, children spend most of their time in a stationary position, for example, at a desk or computer, which increases the load on the muscles and makes them more prone to fatigue. Reduced strength and performance, which leads to impaired posture, flat feet and age-related developmental delays.

Keywords: preschool children, flat feet, prevention, health path.

"Духовная жизнь ребенка, его мировоззрение, психологическое развитие, интеллект и уверенность - все это зависит от того, насколько он бодр и энергичен".

В.А. Сухомлинский

Лето прекрасное время, когда солнце, вода и воздух закаляют детский организм. Недаром говорят, "солнце, воздух и вода – лучшие друзья".

Поэтому в нашем детском саду действует "дорожка здоровья", которая была создана педагогами и родителями совместно.

Воспитатели, социальный педагог и я, педагог-психолог, проявили желание создать дорожку здоровья своими руками. Перед нами встала задача: «Где расположить дорожку?» Мы остановились на варианте сделать дорожку здоровья на территории детского сада, на спортивной площадке. Это наиболее подходящее место в ДОУ, так как там наиболее тенистая местность и одновременно хорошо освещается солнцем. В тени деревьев ребята могут ходить в одних трусиках, тем самым получая солнечные воздушные ванны, которые являются закаливающей процедурой. Сначала мы разметили и обозначили места. С помощью веревок и колышков обозначили место, где пройдет дорожка, а потом на этом месте положили каркас, из палетной доски. Для обеспечения прочности и устойчивости конструкции, колышки, удерживающие раму на месте, были вбиты в землю и укреплены. Каркас был выкрашен в яркие тона.

Дно конструкции было покрыто водонепроницаемым материалом, чтобы предотвратить прорастание сорняков. Затем был добавлен плотный песок и уплотнен. Это образует основу для дорожки. У нас получилось 9 ячеек. Для наполнителя мы использовали мелкую и среднюю гальку, песок, искусственную траву, опилки, каштаны, желуди, капсулы от "Киндер-сюрприза", шпагат, губки, крышки от пластиковых бутылок.



Смысл в том, чтобы обеспечить разнообразие материалов для различных тактильных ощущений. Когда вы хотите активизировать нервы в ногах вашего ребенка, вы не должны забывать о создании безопасной дорожки. Это означает, что все элементы, используемые для изготовления каркаса, должны быть тщательно проверены и отшлифованы, чтобы исключить любые дефекты. Деревянные детали должны быть подготовлены с использованием антисептика. Песок, используемый для дорожки здоровья, предварительно промывают и удаляют все мелкие острые камни, которые могут повредить ступни.

Удобно, что секции можно менять местами друг с другом, всегда можно контролировать нужное количество песка и заменять детали на новые или необычные.

Важно учитывать возраст ребенка. Например, для детей младшего дошкольного возраста высота ящика с наполнителем не должна быть такой большой. Дети не могут поднять ноги достаточно высоко и могут споткнуться или удариться друг о друга на твердых углах. Лучше всего использовать почти ровную дорожку, с неглубокой окантовкой и высотой не более 5 см над наливным ящиком.

Перед тем как пройти по дорожке здоровья, под тщательным присмотром инструктора по физической культуре, дети сидели на скамейку и делали себе самомассаж ног, обхватив ступни одной рукой и положив их на колени. Другой рукой они несколько раз провели разминающими движениями от пятки к носку, отмечая энергичное растирание и постукивание по своду стопы. При ходьбе воспитатели используют словесные игры-сопровождения, которые способствуют большому интересу ребят к двигательной активности. Они очень любят фантазировать и с ними можно отправиться в путешествие! Наступая в первую ячейку с песком, они оказываются на теплом пляже у моря. Переступая в другой контейнер, оказались на зеленой, прохладной травке.

Чтобы пройти дальше ребятам нужно пройти по бревнышкам. Перед ними чистое, теплое море.

В конце пути расположен бассейн с водой, где дети по завершению ходьбы ополаскивают ноги, прохладной водой. Воду в бассейне постепенно понижаем. Теперь они выходят на мягкие, полотенца. Это еще один шаг в процессе закаливания. Пройдя этот путь дети испытают массу эмоций. Для полноценного и эффективного использования дорожки здоровья разработан режим её функционирования, было составлено расписание, где группы каждый в свое время, пользуется дорожкой. При проведении этого вида закаливания темп и продолжительность хождения должны быть предписаны инструктором по физкультуре.



Пользоваться оздоровительной ходьбой не только удобно, но и весело. Эта конструкция рекомендуется для детей, так как она эффективна не только для профилактики, но и для лечения плоскостопия. Такой путь также закаляет. Поступая таким образом, можно реально улучшить здоровье детей.

Как показывает практика здоровой ходьбы в детских садах, педагогам удалось значительно снизить заболеваемость детей во время ее использования.

Осанка детей также правильная. Дети проявляют сильное желание пользоваться этими дорожками здоровья. Во время этих занятий общее эмоциональное и психическое состояние явно улучшается.

Список использованных источников:

1. Ахутина Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. 2000. Т. 7. № 2. с.21–28.
2. Александрова, Е.Ю. Оздоровительная работа в дошкольных образовательных учреждениях по программе «Остров здоровья» [Текст] / Е.Ю.Александрова. – Волгоград, 2007
3. Кузнецова М.Н. Оздоровление детей в детском саду. Система мероприятий. [Текст] / М.Н. Кузнецова.– М., 2008.
4. Никонорова, Т.С. Здоровячок. Система оздоровления дошкольников [Текст] / Т.С. Никанорова, Е.М. Сергиенко. – Воронеж, 2007.
5. 3. Баландина, В. Формирование правильной осанки [Текст] / В. Баландина, Е. Вавилова // Дошкольное воспитание 1984. №2 с.35-38
6. <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-dorozhka-zdorovya-2970765.html>

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

С. В. Перешивалова, М. П. Гусакова

Воспитатели МДОУ «Детский сад комбинированного вида №167»

г.Саратов, Россия

Svetlana.pereshivalova@yandex.ru

Аннотация: В статье обсуждаются проблемы связанные с развитием речи среди дошкольников. Говорится о роли технологии «Сказкотерапии», ориентированной на помощь педагогам в развитии речи дошкольников, становлении личностных качеств и гармоничном развитии ребенка. Приводятся поставленные цели и задачи, выбранные методы и формы при работе с данной технологией. Отмечается важность применения технологии «Сказкотерапия» при работе с детьми.

Ключевые слова: развитие речи, развитие ребенка, технология, «Сказкотерапия».

SKAZKOTERAPIYA AS MEAN of DEVELOPMENT of SPEECH of UNDER-FIVES

S. V. Pereshivalova, M. P. Gusakova

catch of Vospitatel' MDOU the «Child's garden of the combined kind '167»

Saratov Russia

Svetlana.pereshivalova@yandex.ru

Annotation: In the article problems come into question the speeches related to development among under-fives. Talked about the role of technology of «Skazkoterapii», oriented for help to the teachers in development of speech of under-fives, becoming of personality qualities and harmonious development of child. The put aims over and tasks, chosen, are brought

Keywords: speech development, child development, technology, "Fairy tale therapy".

«Сказки могут помочь воспитать ум, дать ключи для того, чтобы войти в действительность новыми путями, может помочь ребёнку узнать мир и одарить его воображение».

Д. Родари

В современном обществе все более актуальной проблемой становится развитие речи у дошкольников. И поэтому одним из важных вопросов дошкольной педагогики является поиск новых форм и методов развития и воспитания детей. Ведь речь и личность неотделимы, и они стоят в центре воспитания педагогов, заботящихся о гармоничном развитии ребенка. И в настоящее время все чаще находит применение широко используемая педагогическая технология «Сказкотерапия», обеспечивающая сохранение ребенка на всех этапах его воспитания и развития, которая также является и методом волшебства для интеграции личности ребенка, развития творческих способностей.

Многочисленные исследования ученых - педагогов в области дошкольной педагогики (Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Аникин В. П., Большунова Н.Я., Кабачек О.А. и др.) показали, что проблему развития речи дошкольников можно и нужно решать через применения методов сказкотерапии, потому как именно этот возраст является сензитивным периодом речевого развития и творчества детей.

Так как опора на сказку при совокупности различных используемых методов, приемов, предметная среда, игровое общение, ощущения - все это является движущей силой речевого умственного развития ребенка, исключая при этом нравоучительность, поэтому сказка как жанр художественной литературы и сокровищницы русского народа находит применение в различных областях работы с детьми. И применение данной технологии в развитии речи позволяет создать коммуникативную направленность в

высказываниях каждого ребенка, создавая при этом комфортную благоприятную психологическую атмосферу, обогащая эмоционально-чувственную сферу ребенка, приобщая детей к народному творчеству.

Ведь сказка всегда помогает ребенку активизировать различные стороны мыслительных процессов, самосовершенствоваться, раскрепощаться, повышать речевую активность, также приобретаются умения узнавать и пересказывать сказку, определять ее героев и отношения между ними.

В процессе прослушивания и понимания сказки у ребенка возникает потребность словесно устанавливать связь между событиями и строить умозаключения, связывать сказки с приобретенным опытом и знаниями, расширяя словарный запас и тем самым совершенствуя выразительность речи.

Уникальность технологии еще и в том, что - это еще и процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, процесс переноса сказочных смыслов в реальность. И, конечно, это терапия средой, - особой сказочной обстановкой, в которой могут проявляться потенциальные возможности личности, так как элементы сказкотерапии - это созерцание и раскрытие внутреннего и внешнего мира, осмысление прожитого, моделирование будущего, а для нас как педагогов еще и процесс подбора каждому ребенку своей собственной сказки.

В нашей работе основным принципом применения метода сказкотерапии является педагогическая поддержка воспитанникам и родителям, которая включает решение сложной проблемы совместными, приемлемыми для конкретного воспитанника способами и приемами. Главным критерием, которого является реализация данного принципа - удовлетворенность детей самой деятельностью, и ее результатами, снятие эмоциональной напряженности.

В своей работе мы нацелены на раскрытие и систематизирование всех элементов сказкотерапии, которые возможно использовать в своей работе, определяя формы работы со сказкой, ставя цели для каждого упражнения, также планируя ожидаемый результат: повышение интереса к занятиям,

доброжелательное отношение к взрослым и к друг другу, выразительная передача мимикой и движениями эмоционального состояния героев сказок, использование образных выражений при пересказе сказок, выразительное интонирование детьми голосов героев сказок, связывание сказочных событий с реальной жизнью, расширение и обогащение словарного запаса, грамотное овладение лексико-грамматическими средствами языка, успешное овладение грамотной и связной речью.

При выборе работы с методами сказкотерапии на начальном этапе нами педагогами старшей группы были поставлены цели: изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме развития речи детей старшего дошкольного возраста. Также были разработаны совместно с родителями следующие задачи:

- изучить состояние проблемы в психолого-педагогической литературе;
- проанализировать особенности развития речи детей дошкольного возраста; (на основе диагностики и анкетирования)
- определить критерии и выявить уровни развития речи у детей старшего дошкольного возраста (привлечение логопеда и психолога);
- выявить особенности развития речи на основе сказок.

В своей работе мы руководствовались педагогическими условиями:

- диалоговые взаимоотношения родителей, ребенка-педагогов-родителей на основе сказки;
- взаимоотношения детей с окружающим миром посредством сказки;
- насыщение самостоятельной игровой деятельности детей атрибутами сказки.

Были разработаны практические материалы для обеспечения педагогического процесса, родителям предложены анкеты, консультации для педагогов и родителей, с целью обновления и качественного улучшения речевого развития детей старшего дошкольного возраста с использованием сказки.

Для ознакомления родителей с данной технологией было проведено собрание, на котором была представлена информация о том, что такое

сказкотерапия и какие проблемы она решает, также был проведен мастер-класс одной из форм использования метода сказкотерапии: рассказывание сказок -групповое придумывание по «кругу» известной сказки; индивидуальные; от 3-го лица; от 1-го лица.

Также родителям были представлены формы работы: рассказывание сказок (групповое придумывание по «кругу» известной сказки; индивидуальные; от 3-го лица; от 1-го лица.), анализ сказок (решение открытых сказочных задач), постановка сказок (драматизация), сочинение сказок (интерпретация, переписывание, дописывание, сочинение новых сказок и историй), куклотерапия (пальчиковые, марионетки, бумажные, верховые, перчаточные, фланелеграф, стендовые), сказочная имидж-терапия (преображение с помощью костюмов).

Особый интерес родители проявили к Пантомимическим этюдам, где эмоции играющих детей воспроизводятся наблюдающимися за игрой детьми и несут не только психогигиеническую и психопрофилактическую функцию, но и функцию лечебно-педагогического воздействия на них.

Совместно с родителями мы договорились об изготовлении кукол-заместителей для театрального уголка и сценических костюмов для драматизации сказок. Многие дети активно принимали участие в изготовлении кукол совместно с мамами и бабушками, и самое главное, как они об этом рассказывали, столько было положительных эмоций и восторга! Каждая принесенная кукла в группу - была настоящим праздником!

Ребенок, который приносил куклу, увлеченно рассказывал о ней: называл ее имя, рассказывал о том, что она любит, в какой сказке она хотела бы побывать. Все дети радостно встречали нового «гостя», активно давали советы и рекомендации, потом мы все вместе выбирали место, где будет жить кукла. В процессе работы мы - педагоги пришли к выводу, что именно такая форма работы очень полезна и продуктивна для детей, для их общего развития, так как развивает не только мелкую моторику, фантазию детей, их образное мышление, но и укрепляет союз - «Ребенок-Родитель-Педагог». Ведь играя с

куклой, ребенок реально становится волшебником, заставляя неподвижную куклу двигаться так, как он считает нужным, проявляя эмоции, чувства, состояния, движения, которые в обычной жизни по каким-либо причинам он не может или не позволяет себе проявить. И конечно же такое творческое содружество («Ребенок-Родитель-Педагог») способствует дружбе, взаимопониманию, укрепляет доверие и уважение как в семье, так и в коллективе.

Свою работу через погружение в сказку мы начали с создания предметно-развивающей среды. Это и сборники сказок с ауди сопровождением, уголок сказки с возможностью самостоятельных театрализованных игр, мини-сцена для драматизации сказочных произведений. Также был подобран список произведений, который в дальнейшем используется в образовательной деятельности. На основании этой работы был составлен перспективный план работы по формированию навыков социализации личности в процессе организации детской деятельности.

Работу со сказкой мы связали со всеми видами деятельности, рисуя героев, или отдельные сюжеты из сказок, лепке, аппликации, где дети удовлетворяют свою потребность в действенном, образном выражении своих впечатлений, привлекаем родителей активно участвовать в эмоциональном становлении детей.

По данному направлению разработали и апробировали ряд занятий с использованием сказок: «Путешествие в зимний лес», «Чудесное лукошко», «Пузырь, Соломинка и Лапоть», «Что за чудо - эти сказки» и мн. др.

Погружаясь в сказку вместе с детьми, используем такие методы и приемы, которые позволяют не только послушать сказку, но и посмотреть, послушать, потрогать. Например, сказку можно сложить из ткани, из бус (технология «Бусоград»). Мы на полу изображаем место, где происходит действие, с помощью отрезков ткани или бус, различающих по цвету, размеру. С помощью бус и ткани можно нарисовать сказку, изобразить. Также используем методы сравнения, узнавания, беседы-суждения.

Исходя из опыта нашей работы, можно сказать, что с помощью сказок происходит становление ребенка как личности.

Особую заинтересованность у детей вызывают фрагменты работы со сказкой: ритуал входа в сказку (коллективное упражнение: дети, взявшись за руки, выполняют «сплывающее» действие), повторение (вспоминаем, что делали в прошлый раз, чему научились, использовали ли они этот опыт в жизни), расширение (рассказывание сказки с постановкой задач по преодолению препятствий), закрепление (новые дидактические игры, позволяющие детям в приобретении нового опыта, новых знаний.), интеграция (связь опыта с реальной жизнью), резюмирование (обобщение приобретенного опыта и связь его с имеющимся), ритуал выхода из сказки (повторение ритуала входа, подготовка ребенка к взаимодействию в привычной социальной среде.

Наряду с другими формами работы мы использовали «Песочную терапию», как один из вариантов сказкотерапии, которая позволяет эффективно решать вопросы, как психологического развития, так и коррекции отдельных поведенческих реакций.

В результате работы с данной технологией дети стали более активными, внимательными, научились правильно и доходчиво формулировать свои мысли. Применение разных форм рассказывания сказок помогли нам педагогам научить детей слушать друг друга, не перебивать, следить за ходом мыслей своих друзей. Рассказывая сказки перед другими детьми, они стали более уверенными, появилась закрепощенность. Дети стали овладевать анализом положительных и отрицательных поступков.

С использованием в своей практике музыкотерапевтическое направление, мы заметили, что дети научились под музыку имитировать движения, передавая образы животных, птиц, насекомых. Научились самовыражать себя через движение, мимику, пантомимику, посредством музыки.

Применение данной технологии позволяет воспитывать культуру речевого общения среди воспитанников и их родителей, которые также увлеклись этим процессом.

Сказкотерапия-это стиль взаимодействия педагога и детей, который не столько облегчает дошкольникам саму работу, сколько позволяет им, заинтересовавшись, добровольно втянуться в нее. Немного сказки, немного чуда, и вы увидите перед собой счастливого ребенка! [1]

Список использованных источников:

1. <https://infourok.ru/statyaskazkoterapiya-v-rabote-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta-3594444.html>
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Мастер сказок. 50 сюжетов в помощь размышления о жизни, людях и себе, для взрослых и детей старше 7 лет.-СПб.: Речь. 2012. 220с.
3. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. СПб. : Речь. 2014.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. М : Сфера, 2008. 118с.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ АУДИОКОРРЕКЦИИ РУЛИСЕН В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ВЗРОСЛЫХ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Е. С. Пяткина¹, Е. С. Гринина², Л. В. Шипова³, Е. А. Тезикова⁴

¹кандидат медицинских наук, заведующий кафедрой реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «ЦАРИ», ²кандидат психологических наук, доцент кафедры реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «ЦАРИ»,

³кандидат психологических наук, доцент кафедры реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «ЦАРИ»

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,

г. Саратов, Россия

⁴психолог ГАУ СО «Центр адаптации и реабилитации инвалидов»,

г. Саратов, Россия

cori64@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются возможности применения системы аудиокоррекции РуЛисен в процессе комплексной реабилитации взрослых с ментальными нарушениями. Рассматривается эффективность применения РуЛисен для оптимизации психических состояний, развития познавательных процессов, формирования личностных свойств лиц с ментальными нарушениями, их коммуникативных навыков, раскрытия творческих возможностей. Раскрывается содержание и организация занятий с помощью системы РуЛисен с инвалидами трудоспособного возраста с ментальными нарушениями в условиях Центра адаптации и реабилитации инвалидов.

Ключевые слова: инвалиды трудоспособного возраста, ментальные нарушения, комплексная реабилитация, система аудиокоррекции РуЛисен, Томатис.

THE POSSIBILITIES OF USING THE RULISTEN AUDIO CORRECTION SYSTEM IN THE COMPREHENSIVE REHABILITATION OF ADULTS WITH MENTAL DISORDERS

E. S. Pyatkina, E. S. Grinina, L. V. Shipova, E. A. Tezikova

*¹PhD in Medical Sciences, Head of the Department of Rehabilitation Technologies, ²PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Rehabilitation Technologies, ³PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Rehabilitation Technologies
Saratov State University, Saratov, Russia*

⁴psychologist Center for Adaptation and Rehabilitation of Disabled People,

Saratov, Russia

cori64@mail.ru

Abstract. The article discusses the possibilities of using the Rulisten audio correction system in the process of comprehensive rehabilitation of adults with mental disorders. The effectiveness of the use of Rulisten for the optimization of mental states, the development of cognitive processes, the formation of personal properties of persons with mental disorders, their communication skills, the disclosure of creative possibilities is considered. The content and organization of classes with the help of the Rulisten system with disabled people of working age with mental disabilities in the conditions of the Center for Adaptation and Rehabilitation of disabled people is revealed.

Keywords: disabled people of working age, mental disorders, complex rehabilitation, audio correction system Rulisten, Tomatis.

По данным Министерства труда и социальной защиты Саратовской области на 01.12.2021 года в регионе проживает 132 тысячи граждан с инвалидностью, из них 53,4 тысячи инвалидов трудоспособного возраста. Больше 30% от этого числа составляют инвалиды с ментальными

нарушениями, которые выступают в качестве основного или сопутствующего инвалидизирующего заболевания.

Традиционно люди с ментальными нарушениями получают коррекционно-педагогическую и коррекционно-психологическую помощь в процессе получения образования: дошкольного, среднего, начального профессионального. В дальнейшем они нередко выпадают из поля зрения специалистов помогающих профессий, тогда как потребность в психологическом сопровождении, регулярных коррекционно-развивающих занятиях остается у них достаточно выраженной.

В Государственном автономном учреждении Саратовской области «Центр адаптации и реабилитации инвалидов» (ГАУ СО «ЦАРИ») люди с ментальными нарушениями имеют возможность регулярно бесплатно проходить реабилитацию [1]. Реабилитационные мероприятия носят комплексный характер, включают медицинскую, социокультурную, логопедическую, психологическую помощь [2].

В межреабилитационный период люди с инвалидностью имеют возможность обратиться к услугам НКО «Союз социальных педагогов и социальных работников» (далее – СРО ООО «ССОПиР»), сотрудничающему с ГАУ СО «ЦАРИ». Услуги СРО ООО «ССОПиР» получают 50 инвалидов в течение года, среди них около 10-15% (5-8 человек) имеют ментальные нарушения. В процессе реабилитации используются как традиционные, так и инновационные технологии, постоянно осуществляется поиск и анализ наиболее эффективных путей помощи людям с инвалидностью [3]. Одним из перспективных направлений реабилитации людей с ментальными нарушениями представляется применение в психокоррекционном процессе системы аудиокоррекции РуЛисен (Rulisten) – отечественного аналога аппарата Томатис (Tomatis).

Применение технологии Томатис довольно широко используется в практике абилитации и реабилитации детей с нарушениями в развитии. Так, имеются данные об эффективности Томатис-коррекции в работе с детьми с

аутизмом [4], с задержкой речевого развития [5], с дислексией и дисграфией [6] и другими нарушениями развития. Изучение возможностей применения метода Томатис в работе со взрослыми людьми в современной науке и практике представляется фрагментарным, оно проводилось, в частности, применительно к расстройствам аффективной сферы [7]. В преобладающем числе случаев исследования свидетельствуют о положительной динамике психического развития клиентов по окончании курса Томатис-терапии. Результаты исследований показывают, что происходит улучшение понимания и продуцирования речи, увеличение устойчивости и концентрации внимания, совершенствование памяти. Применение Томатис-терапии в г. Саратове успешно осуществляется для восстановления когнитивных функций у детей и подростков НКО «Океан», которая занимается реабилитацией только детей с расстройствами аутистического спектра. Несмотря на достаточно длительный опыт и эффективность применения рассматриваемой технологии в реабилитации детей с нарушениями развития, в работе со взрослыми людьми, имеющими те или иные нарушения здоровья, в частности, ментального, применение Томатис и его аналогов до настоящего времени не получило широкого распространения.

В настоящее время на базе СРО ООО «ССОПиР» реализуется коррекционная программа поддержки лиц с ментальными особенностями «Возрождение» с применением системы аудиокоррекции РуЛисен.

Участниками программы «Возрождение» станут не менее 72 человека. В качестве целевой аудитории выступают следующие категории инвалидов трудоспособного возраста, которые характеризуются стойким или временным снижением ментальных функций: молодые инвалиды с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью различной степени выраженности), с детским церебральным параличом с ментальными нарушениями, с расстройствами аутистического спектра и ментальными нарушениями, а также молодые инвалиды, перенесшие инсульт.

Данные категории инвалидов трудоспособного возраста характеризуются нарушениями различных видов восприятия, сенсорной интеграции, речевого развития, связанными с перцепцией речевой информации и с построением высказывания, дефицитом внимания, нарушениями мнемической деятельности, моторной сферы, координации движений, расстройствами эмоционально-волевой сферы.

Важное место в реализации коррекционной программы «Возрождение» занимает применение системы аудиокоррекции РуЛисен.

РуЛисен (Rulisten) представляет систему аудиокоррекции, позволяющую осуществлять обучение слухового анализатора обрабатывать поступающую информацию. В настоящее время доказано, что слуховой анализатор тесно взаимосвязан с другими областями мозга, во многом обуславливает специфику их работы [8; 9] и др. В процессе слушания у многих людей (как взрослых, так и детей) возможны различные искажения и недостатки. Исправляя их, можно влиять и на связанные со слуховым анализатором области мозга. В связи с этим, в результате воздействия на слуховой анализатор возможной становится оптимизация деятельности различных психических процессов: внимания, памяти, сенсорной интеграции, речи, эмоций, саморегуляции и т.д.

Воздействие на эти функции происходит через психофизиологический механизм: использование особым образом обработанной музыки. Ее специфика заключается в чередовании высоких и низких звуков, фильтрация определенной частоты звуков. Применение в процессе аудиокоррекции РуЛисен специальных наушников, которые проводят звук как по воздушному, так и по костному каналам, позволяет осуществлять стимулирование развития мозга, обучение процессу слушания.

Представленная коррекционная программа отличается комплексным характером и предполагает два этапа. На первом этапе планируется проведение коррекционных сессий, развивающих занятий, которые осуществляются индивидуально с каждым клиентом. На данном этапе

применяется система аудиокоррекции РуЛисен (Rulisten). Еще в 70-е годы 20 века в исследованиях основателя метода А. Томатиса было доказано, что внутреннее ухо взрослого человека сохраняет способность к регенерации, а слуховые центры полушарий головного мозга проявляют пластичность, которая свидетельствует о готовности к налаживанию утраченной функции. Это означает, что реабилитационный комплекс с использованием системы аудиокоррекции может быть эффективен и для реабилитации взрослых с ментальными особенностями – интеллектуальной недостаточностью, детским церебральным параличом с ментальными нарушениями, расстройствами аутистического спектра или пережившими инсульт. Использование данной программы позволяет обеспечить доступность высокотехнологичных инновационных методов коррекции ментальных нарушений, что является уникальным отличием данной программы от других, реализуемых в регионе.

Второй этап коррекционной программы «Возрождение» ориентирован на лиц, которые успешно прошли первый этап и готовы к процессу группового взаимодействия. Второй этап программы нацелен на формирование социализирующих и творческих навыков участников проекта. Команда СРО ООО «ССОПиР» обладает значительным опытом в области реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и ментальными нарушениями и компетенциями в сфере психокоррекционной работы с инвалидами трудоспособного возраста. Таким образом, в программе «Возрождение» обеспечивается реализация целостного коррекционного воздействия на психофизиологические и психические процессы, свойства и состояния у лиц с ментальными нарушениями.

Реализация коррекционной программы «Возрождение» проводится на основе активного партнерского участия ГАУ СО «ЦАРИ», что подтверждено многочисленными успешными совместными проектами. Даты и этапы коррекционных мероприятий связаны с графиком заездов клиентов ГАУ СО «ЦАРИ» в процессе курсовой реабилитации и встраиваются в их лечебный график и распорядок дня.

Таким образом, применение аудиокоррекции может оказаться эффективным направлением в комплексной реабилитации людей с ментальными нарушениями. Уникальность воздействия технологии Томатис (с применением оборудования РуЛисен) на когнитивные, психофизиологические и психические особенности человека будет способствовать оптимизации психологического функционирования, социальной адаптации и интеграции людей рассматриваемой категории. По мере реализации программы «Возрождение» планируется осуществлять мониторинг процесса и анализ полученных результатов, что в дальнейшем позволит сделать научно обоснованные выводы о возможностях и целесообразности применения технологии Томатис, в частности, системы аудиокоррекции РуЛисен в комплексной реабилитации взрослых с ментальными нарушениями.

Проект реализуется с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного фондом президентских грантов.

Список использованных источников:

1. Пяткина Е.С., Шипова Л.В. Модель комплексной реабилитации инвалидов трудоспособного возраста // *Цивилизация - Общество - Человек*. 2018. № 6-7. С. 87-91.
2. Гринина Е.С. Социально-психологическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья: направления и методы. В сборнике: *Социализация и реабилитация в современном мире. Сборник научных статей*. Под редакцией О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамянова, Л.В. Шиповой, Е.С. Пяткиной, М.Д. Коноваловой. Москва, 2017. С. 262-270.
3. Пяткина Е.С., Шлыкова Е.В. Возможности реабилитационного центра в развитии инновационных технологий. В сборнике: *Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход*. Москва, 2016. С. 481-488.
5. Ефимова В.Л., Лысова И.А. Акустические стволовые вызванные потенциалы у детей с аутизмом и расстройствами речевого развития до и после

тренинга по методу А. Томатиса // Комплексные исследования детства, 2019. Т.1 № 2. С. 98-106 DOI: 10.33910/2687-0223-2019-1-2-98-106.

6. Abadi S, Khanbabaee G., Sheibani K. Auditory Brainstem Response Wave Amplitude Characteristics as a Diagnostic Tool in Children with Speech Delay with Unknown Causes. Iran J Med Sci. 2016 Sep; 41(5):415-21. PMID: 27582591; PMCID: PMC4967486.

7. Kim, E., & Song, S. (2016). The effects on intervening of dyslexia high-risk group middle and high school students in Childcare Facilities : Apply the intervention program improves auditory processing. Journal of Digital Convergence, 14, 1-10.

8. Стельмах С.А., Барабанова Е.И., Тарасова В., Лихонина А. Возможности применения психофизиологического прибора «Томатис» для коррекции тревожно-депрессивных и стрессовых состояний людей // Экстремальная психология в экстремальном мире. Материалы I Международного молодежного научного форума / Под редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, В.Е. Петрова, В.М. Позднякова. М., 2019. С. 238-245.

9. Józwiak K., Bujacz M. and Królak A., "The Design of Digital Filter System Used in Stimulation with Tomatis Method," 2018 Federated Conference on Computer Science and Information Systems (FedCSIS), 2018, pp. 1069-1072.

10. Butler T., Schueler J. & Lucker J. R. (2022) Changes in Auditory Processing After Completing The Listening Program Training, International Journal of Listening, 36:1, 44-52, DOI: 10.1080/10904018.2020.1772071.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
МЕДИАКОМПЕТЕНЦИЙ У ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДОВ
ТРУДОСПОСОБНОГО ВОЗРАСТА**

Е. С. Пяткина

*кандидат медицинских наук, заведующий кафедрой реабилитационных
технологий на базе ГАУ СО «ЦАРИ»*

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов,
Россия*

cori64@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональных медиакомпетенций у лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов трудоспособного возраста. Раскрываются основные направления и формы реализации проекта, нацеленного на создание инклюзивной медиастудии для инвалидов трудоспособного возраста на базе Центра адаптации и реабилитации инвалидов. Представлены возможности обучения инвалидов трудоспособного возраста профессиональным навыкам в условиях медиaprостранства. В рамках проекта с инвалидами трудоспособного возраста проводилась профориентационная работа, были предложены направления обучения широкому спектру профессий в сфере СМИ и цифровых медиа.

Ключевые слова: медиакомпетенции, медиастудия, лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды трудоспособного возраста, реабилитация.

**FORMATION OF PROFESSIONAL MEDIA COMPETENCIES
PERSONS WITH DISABILITIES AND PEOPLE WITH DISABILITIES OF
WORKING AGE**

E. S. Pyatkina

*PhD in Medical Sciences, Head of the Department of Rehabilitation Technologies,
Saratov State University, Saratov, Russia*

cori64@mail.ru

Abstract. The article discusses the issues of the formation of professional media competencies for people with disabilities and disabled people of working age. The main directions and forms of implementation of the project aimed at creating an inclusive media studio for disabled people of working age on the basis of the Center for Adaptation and Rehabilitation of Disabled people are revealed. The possibilities of teaching disabled people of working age professional skills in the media space are presented. Within the framework of the project, career guidance work was carried out with disabled people of working age, training directions were offered for a wide range of professions in the field of mass media and digital media.

Keywords: media companies, media studio, persons with disabilities, disabled people of working age, rehabilitation.

Изучение проблемы формирования профессиональных медиакомпетенций у лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов имеет важное значение для их успешной социальной адаптации и интеграции в общественную среду [1], повышения конкурентноспособности на рынке труда [2], реализации творческого потенциала в динамично изменяющихся условиях в современном социуме [3].

Известно, что развитие компетентного подхода в образовании в нашей стране в конце XX – начале XXI столетия заменило знаниевый подход, который был основан на информированности обучающихся. Реализация компетентного подхода в образовании ориентирован на формирование способности обучающихся решать разнообразные практические и профессиональные задачи. Одной из задач образования является то, чтобы помочь обучающимся научиться самостоятельному решению проблем в

новых, незнакомых, проблемных ситуациях, а не увеличивать степень их информированности [4].

Медиакомпетенции осваиваются в процессе создания медиаконтента. Основоположник медиаобразования в России А.В. Федоров раскрывает сущность понятия медиакомпетентности, трактует его в качестве восприятия, создания и передачи сообщений с помощью технических и семиотических систем с учетом их ограничений, которые основаны на развитии критического мышления и способности к медиатизированному диалогу с другими людьми [5]. А.В.Федоров предложил классификацию показателей медиакомпетентности личности. В качестве практико-операционного (деятельностного) показателя, отражающего умение индивида осуществлять выборку медиа среди всего множества медиаконтента, выступает умение разрабатывать собственный медиаконтент и распространять его по каналам средств массовой информации (СМИ), а также самообразование в медийной сфере [6].

В работе В.Н. Фатеева медиакомпетенция понимается в виде способности применения соответствующих знаний, умений, установок и развития определенных личностных качеств для успешной профессиональной и социальной деятельности в обстановке постоянного контакта со СМИ и коммуникации [7].

Государственное автономное учреждение Саратовской области «Центр адаптации и реабилитации инвалидов» (ГАУ СО «ЦАРИ») уже не один год выступает в качестве уникальной ресурсной площадки, на которой лица ОВЗ и инвалиды, представители общественных организаций и объединений могут реализовывать свои идеи, социально значимые проекты, проводить обмен информацией, в том числе по возможностям трудоустройства. Таким образом, клиент Центра адаптации и реабилитации инвалидов переходит из пассивного получателя услуг в категорию активного участника и реформатора реабилитационного процесса.

В 2021-2022 годах на базе ГАУ СО «ЦАРИ» совместно с Саратовским региональным отделением Общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников» и ГТРК «Саратов» при поддержке Фонда Президентских грантов был реализован проект «Инклюзивная медиастудия «На равных»: формирование профессиональных медиакомпетенций у лиц с ограниченными возможностями здоровья». Разработанный проект был нацелен на формирование медиакомпетенций и включение в профессиональную медийную сферу лиц с ОВЗ и инвалидов трудоспособного возраста с помощью организации инклюзивной обучающей медиастудии и изготовления контента для размещения на информационных ресурсах («Радио России в Саратове» и интернет-канале «Вторая Садовая», тематическом youtube-канале).

По результатам проведенных качественных и количественных исследований было установлено, что в Саратовской области ежегодно трудоустраивается около 500 лиц с ОВЗ, большая часть которых рассматривается работодателями на низкоквалифицированные должности, что не соответствует запросу лиц с ОВЗ. Было установлено, что около 50 лиц с ОВЗ проявляют интерес к получению профессиональных навыков в области медиа, но не имеют возможности получить их. СМИ предоставляется возможность осуществления трудоустройства лицам с ОВЗ в дистанционном формате. Следует отметить, что, несмотря на подходящий для лиц с ОВЗ и инвалидов удаленный формат профессиональной деятельности, оказываются недостаточно сформированными для осуществления профессиональной деятельности в сфере журналистики такие компетенции, как понимание правил написания новостных заметок, создание лонгридов, структуры журналистских расследований, подготовка обзоров, проведение видеомонтажа, интервьюирования, репортажа, сбор мнений, продакшн и др. В процессе трудоустройства в СМИ у лиц с ОВЗ и инвалидов имеется проблема стереотипного представления руководителя СМИ о том, что они не смогут производить качественный медийный контент. Лицам с ОВЗ и инвалидам

трудоспособного возраста становятся номинально доступными современные медиаформаты самопрезентации и самореализации: блогинга, стримов, подкастов, вайнов, обзоров, которые потенциально позволят им получить дополнительные доходы, но проблемой является отсутствие финансовых возможностей для коммерческого обучения этим навыкам. У лиц с ОВЗ и инвалидов отмечается наличие барьеров при выходе в цифровую среду и страх интернет-буллинга, связанных с неуверенностью в своих медийных творческих возможностях.

Следует отметить, что в настоящее время появилось много возможностей заработка с помощью создания цифрового контента: на интернет ресурсах СМИ, площадках видеохостинга и социальных сетях. Указанные форматы предполагают удаленные способы профессиональной деятельности, которые максимально подходят лицам с ОВЗ. Онлайн медиаплощадки предполагают использование любых способов самовыражения и актуализируют равноценность и равноправность всех авторов контента, что также представляется важным для самореализации лиц с ОВЗ и инвалидов трудоспособного возраста и способствует преодолению профессиональной стигматизации лиц с ОВЗ и инвалидов как низкоквалифицированной части сотрудников. В процессе осуществления проекта была создана медиастудия «На равных», в которой проводилось обучение инвалидов трудоспособного возраста технологиям создания профессионального медийного контента для СМИ и для реализации собственных проектов. В медиастудии проводилась работа по созданию медиапродуктов с последующим их размещением на ресурсах партнеров. Обучение лиц с ОВЗ и инвалидов трудоспособного возраста в рамках проекта осуществлялось ключевыми партнерами проекта: сотрудниками ГТРК «Саратов» (телеведущими, монтажерами, режиссерами, продюсерами, операторами, корреспондентами), специалистами холдинга «Выбери радио» (радиоведущими, звукорежиссерами), представителями «Комсомольской правды в Саратове» (авторами и редакторами сайта и газеты),

преподавателями Института филологии и журналистики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского». Медиастудия «На равных» была создана в ГАУ СО «ЦАРИ», которым предоставлены в безвозмездное пользование помещения и оборудование, а также на базе звукозаписывающей студии, созданной в аудиотеатре «Откровение». В рамках проекта с целевой группой – инвалидами трудоспособного возраста проводилась профориентационная работа, были предложены направления обучения широкому спектру профессий в сфере СМИ и цифровых медиа (видеограф, ведущий, корреспондент, автор, редактор, продюсер), которые они могли выбрать, исходя из своих интересов и физических возможностей. В эфире радиоканала «Радио России в Саратове» в рамках программы «Начало дня» и на интернет-канале «Вторая Садовая» регулярно выходила одноименная рубрика («На равных»), что позволило обеспечить профессиональную и творческую реализацию лиц с ОВЗ и инвалидов трудоспособного возраста, закрепление их медиакомпетенций в процессе практической деятельности, содействие трудовой адаптации в медиасреде. Кроме того велась работа по созданию участниками проекта – лицами с ОВЗ и инвалидами трудоспособного возраста youtube канала с авторским контентом, который предполагал демонстрацию позитивного жизненного опыта, проявлений талантов и творческих способностей, особенностей профессиональной деятельности и биографических проектов.

Участие в проекте позволило участникам – инвалидам трудоспособного возраста получить востребованное образование в медиасреде и успешно адаптироваться на современном рынке труда.

В завершении проекта в преддверии Международного дня инвалида на базе ГАУ СО «ЦАРИ» был проведен митапа «МедиаИнтеграция: пространство возможностей для лиц с ограниченными возможностями здоровья». Участники митапа представили опыт успешной интеграции лиц с

ОВЗ и инвалидов в социальную деятельность, реализуемые социальные программы. Обсуждалось построение карьерных индивидуальных траекторий для лиц с ОВЗ и инвалидов, осуществляемая им административная поддержка на различных уровнях. Рассматривались реализуемые социальные программы, проводился анализ используемых мер административной поддержки лиц с ОВЗ и инвалидов на разных социальных уровнях. Обсуждались правовые аспекты трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидов трудоспособного возраста, процедура оформления самозанятости, возможные проблемы юридического характера. Особый интерес вызвали вопросы цифровой журналистики и возможности трудоустройства лиц с ОВЗ в официальных СМИ, проблема самозанятости и технологий построения личного бренда в медиасфере, поиска собственной ниши для лиц с ОВЗ в блогосфере, возможности монетизации блога. Подчеркивалась высокая значимость проектной деятельности в области формирования медиакомпетенций у лиц с ОВЗ и инвалидов трудоспособного возраста. Рассматривались перспективы дальнейшей работы в направлении формирования профессиональных траекторий лиц с ОВЗ и инвалидов трудоспособного возраста в медиасфере.

Список использованных источников:

1. Шипова Л.В., Гринина Е.С. Социализация и реабилитация в современном мире (Итоги конференции) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6. № 4. С. 386-388.
2. Пяткина Е.С., Шипова Л.В. Образование инвалидов трудоспособного возраста в процессе комплексной реабилитации в условиях специализированного центра / Е.С.Пяткина, Л.В. Шипова // Образование в современном мире. Сборник научных статей. Саратов, 2019. С. 380-387.
3. Пяткина Е.С., Гринина Е.С., Шипова Л.В. Формирование позитивного образа человека с инвалидностью в условиях реабилитационного

- центра. В сборнике: Инновационные технологии реабилитации: наука и практика. Сборник статей II Международной научной конференции. 2019. С. 77-82.
4. Сальникова О.А. Ключевые компетенции в современном образовании // Начальная школа плюс до и после. 2011. № 12. С. 74–78.
 5. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
 6. Касьянова Е.В., Сафонов К.В. Методика развития медиакомпетенций студентов посредством медиаобразовательных проектов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева. 2020. № 2 (52). С. 46-57.
 7. Фатеев В.Н. О соотношении понятий «медиакомпетентность» и «медиакомпетенция» в контексте концепции массового медиаобразования в вузе // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2012. №2(10). С.18-23.

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО МЕТОДИКЕ
С.Ю.ШИШКОВОЙ «БУКВОГРАММА» В КОРРЕКЦИОННОЙ И
РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПО ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЬНОМУ
ОБУЧЕНИЮ КАК НОРМОТИПИЧНЫХ ДЕТЕЙ, ТАК И ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Л. В. Сахнова

педагог-психолог МАДОУ «ЦРР-детский сад №123 «Планета детства»

г. Саратов, Россия

liubov.sahnova@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена внедрению в практику педагога-психолога по подготовке к школьному обучению детей современных нейропсихологических технологий; преимуществом является комплексное устранение проблем в развитии ребенка. Наверняка вы заметили: растет число детей с трудностями обучения: тот, кто больше пишет, так и не может писать красиво, а совет больше читать не помогает избежать ошибок в чтении. В этом смысле проблема готовности дошкольников к обучению в школе очень актуальна. Представляем, применяемую в работе с старшими дошкольниками по подготовке к школе, комплексную коррекционно-развивающую методику С.Ю.Шишковой «Буквограмма» (имеет: патент, свидетельства о регистрации и ЕАС), которая отличается оригинальностью, поскольку не имеет аналогов.

Ключевые слова: нейропсихологические технологии, комплексная коррекционно-развивающая методика «Буквограмма».

**NEUROPSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES ACCORDING TO
THE METHOD OF S.Y. SHISHKOVA "BUKVOGRAM" IN
CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK TO PREPARE FOR
SCHOOLING OF BOTH NORMOTYPICAL CHILDREN AND CHILDREN
WITH DISABILITIES.**

L. V. Sakhnova

*educational-psychologist of MADOU "CRR-kindergarten No. 123" Planeta
detstva», Saratov, Russia*

liubov.sahnova@yandex.ru

Abstracts: The article is devoted to the introduction of modern neuropsychological technologies into the practice of an educational psychologist to prepare children for schooling; the advantage is the comprehensive elimination of problems in the development of the child. Surely you have noticed: the number of children with learning difficulties is growing: the one who writes more cannot write beautifully, and the advice to read more does not help to avoid mistakes in reading. In this sense, the problem of preschoolers' readiness to study at school is very relevant. I can imagine that I use in working with older preschoolers to prepare for school, the complex correctional and developmental technique of S.Y. Shishkova "Bukvogram" (has: a patent, certificates of registration and EAC), which is original, because it has no analogues.

Keywords: neuropsychological technologies, complex correctional and developmental methodology "Bookworm".

Психологическая готовность ребенка к школьному обучению – это один из важнейших итогов психологического развития в период дошкольного детства. Только при гармоничном развитии ребенок закричит: «Ура! В школу!». Так хочется, чтобы этот лозунг оправдал себя, и ребенок с удовольствием шел на уроки и был успешным. Как избежать проблем, ведь сегодня предъявляются очень высокие требования к организации воспитания и обучения? Ответ один –искать новые, более эффективные психолого-педагогические подходы, в соответствии с требованиями современной жизни.

В поисках новых психологических приемов необходимо более углубленно изучать детскую нейропсихологию, тогда и ответы на вопросы, что нужно как можно раньше предпринять, чтобы избежать проблем, станут очевидными.

Дело в том, что у современных детей все чаще встречаются: нарушения внутриутробного развития; вспомогательные манипуляции в родах, ЭКО; искусственное вскармливание; тяжелые заболевания в первый год жизни; ребенок избирательно питается и т.д. На фоне неблагоприятной экологии и наследственности ребенок еще в утробе матери развивается по-своему. Дальше он растет в окружении: гаджетов, перегруженного восприятия (слишком динамичные мультфильмы, шум и т.п.), дефицита внимания, несформированной эмоциональной сферы. Добавьте к этому современных «помощников» родителей, которые часто лишают детей важных этапов развития, например, именно ползание определяет моторное развитие и формирование когнитивной функции; подвижные и ролевые игры со сверстниками учат общаться и принимать правила, тренируют внимание и память; веселые игры с родителями и колыбельные на ночь развивают эмоциональную сферу, а с ней – и психическое здоровье. А мы покупаем ходунки, не пускаем во двор – опасно, включаем аудиосказки. В итоге получаем школьников, у которых возникают проблемы не только с обучением, но поведением и мотивацией. Такие дети медлительны или, наоборот, слишком активны; они легко отвлекаются, «ленятся», не интересуются учебой. У них сложности с чтением, письмом и счетом. И это лишь малая часть проблем. Можно сожалеть: «дети уже не те» и пытаться их «исправить» привычными методами. Но успеха не будет, потому что мир формирует нынешних детей по-новому: их мозг, мышление, восприятие кардинально отличаются от наших. Это не значит, что они лучше или хуже. Они другие. Поэтому часто на практике мы сталкиваемся со сложностями, при которых стандартные подходы коррекции не работают.

В большинстве случаев корень проблемы – в незрелости структур мозга. Например, чтение или письмо – это ведь сложный психический процесс, в котором задействованы память и внимание, воображение и мышление, т.е. требуется координированная работа многих участков головного мозга. Чтобы наладить их работу для дальнейшей успешной учебы и жизни в целом, нужны

нейропсихологические инструменты. Именно они позволяют определить, в каком отделе мозга произошел «сбой», и поработать с причиной проблемы определенными упражнениями, а не её следствием («плохой» почерк, дискалькулия, нежелание учиться и т.п.).

Так, начинать подготовку к чтению и письму нужно не позднее 3 лет: развивать мелкую моторику, фонематический слух и т.д. Начинать готовить ребенка к школе, учитывая индивидуальные особенности, можно с 5 лет. Даже за несколько месяцев до школы можно при необходимости что-то скорректировать и помочь будущему первокласснику спокойно и радостно войти в новый мир.

При наличии вышеперечисленных признаков и проблем у детей, а также: если ребенок левша, пребывает в логопедической группе, есть проблемы с памятью и вниманием, то данная методика С.Ю.Шишковой «Буквограмма» не только подходит, но и просто необходима для занятий с ним, т.е. это прекрасная возможность для эффективной коррекции трудностей.

Итак, данная методика представляет собой последовательную систему занятий, используемые нейропсихологические приемы и упражнения, направлены на: активизацию работы головного мозга и межполушарных связей, сенсомоторное развитие, формирование письменной и устной речи, также позволяют проработать такие проблемы, как рассеянное внимание, незрелость нервной системы, слабые процессы саморегуляции и произвольного контроля, трудности в запоминании, пространственной ориентации и двигательной сферы. Итогом применения методики является комплексное улучшение работы всех отделов головного мозга и гармоничное развитие ребенка в целом.

Основные принципы организации занятий с ребенком:

1. Принцип игровой деятельности. Все занятия нужно проводить в виде игры, при этом разделять на определенные блоки и выполнять их в определенной последовательности.

2. Принцип нагрузки (постепенный, но неукоснительный). Всегда начинайте выполнять любые упражнения медленно и непродолжительно, постепенно увеличивайте скорость, и только потом продолжительность занятия, учитывая индивидуальные и возрастные особенности ребенка, желательно ежедневно. Ведь именно последовательность и регулярность помогают ребенку гармонично развиваться, справляться с различными сложностями, отклонениями, несформированностями в физическом и психическом развитии. Эти приемы комплексно готовят ребенка к обучению в школе.

Итак, перед тем как начать занятия по методике необходимо уделить особое внимание формированию пространственных представлений, связанных с использованием разных систем ориентации в пространстве (видимом и воображаемом)– одно из важнейших условий дальнейших успехов ребенка. Базовой и наиболее естественной системой ориентации является схема тела. Здесь нужно пользоваться всем богатым арсеналом внешних опор, маркеров, которые заставили бы ребенка буквально убедиться в том, что существует правая и левая сторона, верх и низ, и это неизменно. Например, прием маркировки левой руки с помощью цветной ленточки, браслета и т. п. Таким образом, вы даете ребенку прекрасную опору для дальнейших манипуляций с внешним пространством – ведь представление о нем строится вначале из наблюдений за собственным телом, а уже потом превращается в абстрактные пространственные представления. Только после того, как ребенок хорошо освоил внешнее пространство, переходим к освоению пространства на листе.

Как же эффективно применять данную методику в работе, в какой последовательности лучше выполнять упражнения?

Итак, обучающий блок состоит из нескольких обучающих этапов, представленных отдельными заданиями, текстами и контрольными упражнениями: 1. работа с дыханием; 2. глазодвигательные упражнения; 3. упражнения на координацию движений, сенсомоторную коррекцию; 4. нейро-упражнения, направленные на активизацию работы головного мозга,

межполушарное взаимодействие; 5.упражнения на развитие фонематического слуха, внимания, мышления, памяти ребенка; 6.упражнения на буквы (цифры), направленные на формирование письменной и устной речи; 7.чтение вслух (3мин.) соответствующую возрасту вашего ребенка книгу и резюмирование.

А теперь разберем каждый пункт.

1.Работа с дыханием - важнейший элемент гармоничного развития ребенка.

У детей дошкольного возраста дыхание, как правило, бывает неравномерным. При нормальном дыхании вдох короче выдоха, и именно такой ритм благотворно действует на нервную систему, происходит обогащение кислородом головного мозга, массаж органов брюшной полости; правильное дыхание улучшает самочувствие, успокаивает и усиливает концентрацию внимания, а также способствует формированию у детей базовых составляющих произвольной саморегуляции (это 3-й блок головного мозга, лобные доли, начинают свое развитие с 4-х лет и активно развивается, является доминирующим с 7 до 14 лет). Поэтому в начале всех занятий необходимо уделить большое внимание выработке правильного дыхания. Важно в раннем возрасте научить ребенка правильно дышать. Для этого обязательно совмещайте дыхательные упражнения с двигательными (например, вдох-поднять правую руку и ногу вверх, выдох-опустить медленно их в исходное положение). Тренировка делает глубокое медленное дыхание простым и естественным, регулируемым произвольно. Помните! Решение любых проблем, связанных с речью ребенка, всегда начинайте с отработки правильного дыхания.

Вариантов дыхательных упражнений множество, с применением перышка, воздушного шарика, свистка, дудочки и т.п.– используйте различные виды упражнений, где ребенок может увидеть процесс дыхания. Самое важное, чтобы ребенок делал вдох носом и делал не быстрый и сильный выдох, а длинный, медленный, постепенный – именно такой прием укрепляет нервную систему и помогает подготовить ребенка к навыкам саморегуляции.

Конечно же вы знакомы с дыхательной гимнастикой по Стрельниковой и Бутейко. Важно, в работе с дыханием применять и то и другое.

Дыхательные упражнения возможно совмещать с элементами самомассажа, способствующим повышению уровня психической активности ребенка, например, массировать себе ушные раковины или растирать ладони и прикладывать их к глазам для снятия напряжения.

2. Глазодвигательные упражнения очень важны в методике, оказывают благотворное влияние на задние отделы головного мозга, затылочные отделы, а также на 2-й блок головного мозга (это самооценка и все виды памяти, т.е. прием, переработка и хранение информации, полностью формируется к 7-ми годам).

Правильная работа глаз – это один из важных факторов, влияющих на хорошую успеваемость в школе. Именно натренированные глазные мышцы помогут ребенку удерживать внимание как в тетради, учебнике, так и на доске.

Варианты глазодвигательных упражнений:

1. Посадите ребенка на стул (чтобы спина была прямая). Возьмите игрушку или маркер с ярким колпачком, размером примерно размером 2–4 см. На расстоянии примерно 25 см от глаз ребенка на уровне линии перемещайте объект вправо-влево, затем вверх-вниз, затем от ребенка, потом к переносице и обратно в исходное положение, фиксируйте положение перемещаемого объекта в крайних точках на 30 сек. Делайте по 2–6 повторов.

Обратите внимание, чтобы ребенок не поворачивал голову, а только водил глазами. Если выполнение этого упражнения вызывает у ребенка затруднение, то необходимо срочно обратиться к офтальмологу с жалобой на то, что ребенку сложно следить за предметом, и подробно описать, в чем проявляются сложности.

2. Положите ребенка на пол (на коврик). Сядьте рядом и выполняйте с ним глазодвигательные упражнения, как написано выше. Позиция лежа помогает ребенку снять напряжение с мышц шеи и воротниковой зоны и при этом не поворачивать голову, следя за объектом.

3. Выберите удобную позицию (сидя или лежа) и проводите по 1 подходу влево-вправо, вверх-вниз, от себя – к себе – от себя. Используйте три расстояния от глаз ребенка: 10 см, 25 см, 40 см.

4. Дайте ребенку игрушку, которой он будет водить перед глазами и следить за ней. Этот вариант можете периодически включать в занятие – детям нравится самостоятельно выполнять упражнения. Также возможно выполнение упражнения в парах.

3. Упражнения на координацию движений. Изучая связи между мозгом и телом, ученые во всем мире приходят к одному выводу: движение побуждает и активизирует многие умственные способности. Важно, что такие упражнения активизируют все функциональные блоки головного мозга, развивают крупную и мелкую моторику, произвольное внимание, самоконтроль, межполушарное взаимодействие и навыки моторного планирования. Очень полезны для развития у детей усидчивости и внимательности. Варианты упражнений на координацию движений: «Перекрестные шаги», «Шаги на четвереньках. Прямой и перекрестный ход вперед-назад»; «Качели», «Лодочка», «Бревнышко» и т.д. Помните! Главное – не количество проведенных упражнений, а правильность их выполнения.

4. Нейро-упражнения, способствующие гармоничному развитию двухполушарного мышления, развитию умственных способностей, улучшению самоконтроля, памяти и внимания, а также снятию стресса и усталости.

Результаты научных исследований показали, что трудности первоклассников в усвоении чтения и письма обусловлены недостаточным по возрасту уровнем развития левого полушария, а гиперфункция правого препятствует развитию логико-аналитических способностей. Единство мозга складывается из деятельности двух полушарий, тесно связанных между собой системой нервных волокон (мозолистое тело), поэтому полноценное его развитие в дошкольном возрасте – одно из условий успешного развития и

обучения ребенка в школе. Мозолистое тело (межполушарное взаимодействие) можно развивать через нейро-упражнения.

В настоящее время таких упражнений превеликое множество, выбирайте несложные упражнения, в соответствии с возрастными особенностями детей и преследуемыми целями их применения. Сегодня этот метод успешно используется при работе как с детьми, так и со взрослыми. Положительные результаты заметны практически сразу и имеют эффект накопления.

5. Упражнения на развитие фонематического слуха, внимания, мышления, памяти ребенка. У каждого практикующего психолога свои применяемые методики, приемы, техники. Главное здесь—использовать такие, которые влияют на положительную динамику формирования психических процессов и общее гармоничное развитие детей.

6. Изучение букв (цифр) по методике, которое проходит через написание символа на лице - это и является основной особенностью методики.

Важно! Буквы в методике изучаются не в алфавитном порядке, а по системе восприятия модели написания буквы. Учите постепенно ребенка искать схожесть и принцип построения буквенного значка.

Все занятия интересные и выполняются в виде игры. Называются они «Истории про букву...». Вы можете взять предложенные в методике истории или сочинить свои. Побуждайте ребенка к созданию своих историй про буквы.

Все упражнения с буквами выполняются в следующих вариантах:

Первый вариант: ребенок внимательно смотрит, как упражнение выполняет наставник (взрослый показывает на себе).

Обучение буквам начинается с показа на лице точек, которые внешне не обозначены, но, если их найти, они чувствительны, это 2 подчелюстные и 2 лобные точки.

Ладонями показываем верх и низ лица – это ширина строки, в которую вписываем букву, или высота буквы; правую и левую границу лица – это границы буквы, ширина буквы.

Указательным пальцем от верхней правой точки на лбу пишем букву «О» (показ). Буква должна быть вписана в лицо и границы. Точка начала написания является точкой окончания написания буквы.

Важно! Старайтесь объяснить ребенку, что нужно сделать и как. Развивайте у ребенка аудиальную память и восприятие. И только если после объяснений у ребенка не получается правильно выполнить задание, покажите ему, как надо сделать, оказав физическую подсказку.

Второй вариант: ребенок пробует сделать самостоятельно то же самое упражнение (показывает на себе): 1) без зеркала; 2) перед зеркалом. Повторяем до тех пор, пока ребенок не начнет легко, быстро и правильно выполнять упражнение.

Третий вариант: ребенок рисует пальцем перед собой букву на расстоянии согнутой в локте руки. Объясните ему, что он рисует букву на воображаемом экране размером с лицо.

Важно! Следите, чтобы ребенок рисовал букву прямо перед собой и не отклонялся в сторону. В данном варианте можно использовать зеркало – ребенок рисует букву на своем отражении.

Четвертый вариант: ребенок рисует пальцем перед собой букву на расстоянии согнутой в локте руки. Объясните ему, что он рисует букву на воображаемом экране (возможны экраны разных размеров: 10 см; 5 см; 2 см; 1 см).

Важно! Следите за тем, чтобы ребенок соблюдал центральное расположение буквы и указательный палец руки, которым ребенок выполняет упражнение, был прямой, а 1, 3, 4, 5 пальцы – плотно сжаты. Указательный палец, это наша ручка, а ручка согнутой, кривой, вялой быть не может. Однако пальчики у детей устают, поэтому обязательно нужно делать пальчиковую гимнастику, массаж рук.

Пятый вариант: ребёнок делает упражнение на схеме лица, которая подготовлена в виде карточки (на схеме № 1 и схеме № 2) карандашом или

ручкой с гранями, специально подготавливающими руку к письму (на ламинированном образце –маркерами).

Правила использования карточек.

Разберите всю информацию, связанную с буквой:

- 1.какая по порядку данная буква в алфавите;
2. расскажите, что это печатная буква;
3. какой она обозначает звук (согласный или гласный);
4. прочитайте слово на данную букву (предложите ребенку самому придумать слова, где используется изучаемая буква);
- 5.разберите написание буквы на карточке (обязательно проговорите, какие используются линии: вертикальные, горизонтальные, диагонали, овалы, полуовалы),
- 6.ребенок несколько (3–6) раз пишет данную букву на карточке.

Очень важно! провести все пять вариантов написания буквы, где последовательно работают мышцы плеча, предплечья, локтя, кисти. Таким образом формируется двигательная память на перекодировку звука в значок.

Шестой вариант: переходим на бумагу: ребенок пишет букву ручкой на листе бумаги форматом А4, который лежит горизонтально. Буква пишется на всю высоту листа, начинается с верхней правой точки. Затем лист складывается пополам по горизонтальной линии, и ребенок снова пишет букву, только меньшей высоты и т.д. Ребенок самостоятельно или с помощью взрослого складывает лист, таким образом уменьшая высоту буквы.

Седьмой вариант: ребенок работает с разными текстами, где ищет изучаемую букву, а затем пишет ее на листе в клетку. Затем следует написание небольших слов из изученных букв (последовательность действий такая же, как при написании буквы) на схеме №2 и на бумаге.

7. Ежедневно в конце занятия читайте вслух 3 мин. соответствующую возрасту вашего ребенка книгу (помните, чем младше ребенок, тем короче сказка и тем больше повторов в ней должно быть). Чтение должно быть интересным. Детям нравится, когда им читают одну и ту же любимившуюся

сказку по несколько раз. В конце спрашивайте, о чем прочитанная история, что ему понравилось и т.д. Развивайте интерес и любовь к чтению.

Во время занятия обращайтесь особое внимание на эмоциональность; концентрацию, переключаемость и устойчивость внимания; желательно вести дневник наблюдений, где вы будете регистрировать успехи ребенка и трудности, возникающие при выполнении заданий, а также его общее развитие. Научите ребенка самостоятельно отмечать свои успехи (и недоработки). Это очень важный момент – уметь видеть свои положительные результаты. Поощряйте ребенка, это может быть какой-нибудь наклейка, смайлик, совместное действие или игра и т. п. Очень важно, чтобы поощрение не носило характер условия: «Если сделаешь то-то, тогда...» Во многих отношениях поощрение становится действенным, когда оно неожиданно для ребенка, как сюрприз.

Помните! В процессе обучения нет мелочей! Проявляйте при этом гибкость, создайте ребенку условия, необходимые для обучения.

Доказано, что применение методики «Буквограмма» дает хорошие результаты в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Так, при помощи приемов АВА-терапии использую нейропсихологические технологии данной методики в обучении ребенка с расстройствами аутистического спектра буквам и цифрам. Для достижения лучшего результата занятий, родителям необходимо с детьми дома выполнять упражнения методики, пусть меньше по времени, не переутомляя ребенка, главное – ежедневно по разработанным педагогом-психологом рекомендациям. Методика тем и удивительна, что она может применяться родителями, если знать принципы и уметь правильно, и последовательно использовать ее приемы.

В заключение следует отметить, что применение мною нейропсихологических технологий по методике «Буквограмма» в работе с детьми, как нормотипичных, так и с ограниченными возможностями здоровья доказала уже свою эффективность, главное, на протяжении всего периода

работа должна быть систематической, комплексной и индивидуализированной.

Список использованных источников:

1. Бизюк А.П. Основы нейропсихологии. Учебное пособие. С-П.: Речь, 2005. – 293 с.
2. Поддякова О.С., Челышева М.В. Практикум по нейропсихологии. М.: МГМСУ, 2014. – 61 с.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Учебное пособие. М.: АСАДЕМА, 2002. – 21 с.
4. Цвирко О.Ю. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции нарушений высших психических функций у детей: Сборник нейропсихологических методик для логопеда и психолога: Учебно-метод. пособие /Сибир. фед. ун-т: Сост. Цвирко О.Ю., Артюхова Т.Ю., Фиц А.Н. Красноярск, 2008. – 115 с.
5. Шишкова, С.Ю. Буквограмма. В школу с радостью: коррекция и развитие письменной и устной речи. От 5 до 14 лет 8-е издание, дополненное. М.: АСТ, 2018. – 192 с.
6. Шишкова, С.Ю. Буквограмма от 2 до 7. Развиваем речь, играя. М.: АСТ, 2019. – 256 с.
7. CD-диск Коррекционно-развивающая методика «Буквограмма».

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛАБИРИНТОВ
И ИГР В.В. ВОСКОВОВИЧА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО
ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

Е. А. Скребцова

учитель-дефектолог МДОУ «Детский сад № 66»

г. Энгельс, Россия

ekaterina.skrebtsova@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена описанию игр Вячеслава Владимировича Воскобовича. Исследованию коррекционно-развивающего потенциала данных пособий для детей с нарушением речи.

Ключевые слова: дошкольники с нарушением речи, игры, зрительное восприятие.

**CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL POTENTIAL
OF V.V. VOSKOBOVICH'S MAZES AND GAMES FOR THE
DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION IN PRESCHOOLERS WITH
SPEECH DISORDERS**

E. A. Skrebtsova

Teacher –defectologist, Nursery school No. 66, Engels, Russia

ekaterina.skrebtsova@yandex.ru

Abstract: The article is devoted to the description of Vyacheslav Vladimirovich Voskobovich's games. To study the correctional and developmental potential of these manuals for children with speech disorders.

Keywords: preschoolers with speech disorders, games, visual perception.

Вячеслав Вадимович Воскобович – известный автор разнообразных пособий для детей. Данная фамилия всегда «на слуху» у людей, которые интересуются детской педагогикой. Вячеслав Вадимович путеводитель в мир

детства, игр и фантазий. Особенности его пособий состоят в том, что они имеют широкий возрастной диапазон. В них могут играть дети дошкольного, так и школьного возраста. Некоторые игры будут интересны даже взрослым, ведь каждый взрослый в душе всё еще ребенок. Все пособия имеют большую вариативность применения. Всё зависит от цели, которую поставил себе педагог для использования того или иного пособия и от полета его фантазий. Они хорошо адаптированы, а входящие в состав методики дают возможность использовать те или иные игры и лабиринты не только людям с педагогическим или дефектологическим образованием, но и обычным родителям. Каждый взрослый может приобрести данные пособия и играть со своим ребенком самостоятельно. А самая главная особенность этих игр состоит в том, что они могут быть использованы, как для нормально развивающихся детей, так и для детей с различными особенностями развития. Потому что каждое пособие несет в себе достойный коррекционно-развивающий потенциал: развивает мышление, внимание, память, зрительное и слуховое восприятие, речь и мелкую моторику ребенка.

Зрительное восприятие дошкольников с нарушением речи – это заключается в формировании представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве у данной категории детей.

У многих детей с нарушениями речи психические функции имеют своеобразное развитие, что приводит к разной степени выраженности отставания в психическом развитии и трудностям обучения и воспитания. Как правило, у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность. Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи с чем их работоспособность резко меняется. В период

психосоматического благополучия такие дети могут достигать довольно высоких результатов в учебе.

Как было написано ранее, игры и лабиринты Вячеслава Вадимовича Воскобовича имеют высокий коррекционно-развивающий потенциал. Хотелось бы описать данные пособия подробнее.

Одно из моих любимых пособий – *коврограф «Ларчик»*. Данное пособие решает множество недостатков обычной школьной доски. Коврограф включает в себя само игровое поле из ковролина, на которое нанесена сетка. В комплекте идут специальные зажимы, чтобы коврик можно было не только расположить на полу, но и повесить на стену. Предлагаются веревочки из контактной ленты, липучки, десять пустых разноцветных карточек, карточки с буквами и цифрами, гномиками Кохле, Охле, Желе, Зеле, Геле, Селе, Фи по цветам радуги, а также карточки с героями сказки «Как Лев, Павлин, Пони и Лань делили своё пространство» [1,83]. Данное пособие способствует непринужденному и изучению сложной темы, как ориентировка на микро-плоскости, в этом поможет упомянутая выше сказка. Также входящие в набор «Ларчик» В.В. Воскобовича гномики помогают в изучении основных цветов радуги и их расположении. С каждым героем можно придумать увлекательные квесты-маршруты. Например, как они ходили в гости к друг другу, а с помощью липких лент выставляется, проделанный ими путь. Но самое главное – это проговаривать совместно с ребенком проделанный маршрут. Такой маленькой игрой мы закрепляем ориентировку на микро-плоскости, развиваем мелкую моторику, внимание, память, слуховое восприятие и речь ребенка, а также учимся считать клеточки.

«*Игровизор*» - это маленькая копия «Ларчика» В.В. Воскобовича. Он представлен в виде поля с клетками 10 на 10. В углах расположены уже известные нам герои: Лев - хозяин левого верхнего угла, Павлин расположен в правом верхнем углу, Пони в правом нижнем углу, а хозяином, оставшегося левого нижнего угла является Лань. Отличительной особенностью данного пособия заключается в том, что данное поле сверху покрывает прозрачный,

плотный лист. На нем можно писать фломастерами, маркерами и стирать надписи салфетками, а значит использовать многократно. Клеточное поле и прозрачный лист не плотно скреплены друг с другом, а соединены пружинкой, поэтому под прозрачную часть можно смело подкладывать собственные распечатанные задания, например, обведи по контуру рисунок и т.д. Так как клеточное поле хорошо просвечивается, то можно выполнять задания по изображенным уже клеткам, например, выполнять графические диктанты, рисовать или просто использовать вместо тетрадного листа в клетку. Данное пособие способствует закреплению темы ориентировки на микро-плоскости, в такой игровой форме мы уже готовим дошкольников с нарушением речи работать и ориентироваться в обычных школьных тетрадках в клетку.

Кораблик «Плюх-плюх» еще одно интересное пособие Вячеслава Вадимовича Воскобовича. Оно представлено в виде корабля с пятью деревянными мачтами. Все мачты разной длины, чем они длиннее, тем больше парусов можно на них надеть. Например, на самую первую (короткую) мачту можно закрепить только один парус, а на последнюю целых пять. В каждом парусе проделана маленькое отверстие, через которое можно продеть веревочку и «укрепить паруса от сильного ветра». Таким образом, мы развиваем осязание, мелкую моторику дошкольника с нарушением речи и закрепляем с ним цифры от одного до пяти. Необходимо также отметить, что паруса в данном пособии имеют разные цвета: красный, желтый, зеленый, синий и белый. Тем самым мы закрепляем с ребенком еще и цветовую гамму. А чтобы было интереснее работать с корабликом «Плюх-плюх» детей знакомят с капитаном Гусем и лягушатами-матросами, которые рассказывают о своих увлекательных морских путешествиях.

«Квадрат Воскобовича» представляет собой некий «квадрат-трансформер». Он состоит из маленького разноцветных треугольников в количестве тридцати двух штук. Они нанесены на тканевую основу и расположены друг от друга на определенном расстоянии. Благодаря такой конструкции данный квадрат можно сгибать и разгибать в различных

направлениях. Стоит отметить, что данное пособие разработано для разной возрастной категории, поэтому квадраты отличаются друг от друга, имеют своеобразный уровень сложности. Например, для детей от двух до пяти лет квадрат состоит из двух цветов, т.е. квадрат будет двухцветный. А для детей постарше - пособие усложняется, добавляются еще два цвета и квадрат-трансформер становится четырехцветным. С помощью трансформации данных квадратов, можно создавать различные образы животных, птиц, насекомых и другие фигуры. Есть готовые образцы, но можно придумать и воплотить в жизнь собственную фигуру. Главное – это наличие фантазии и немного терпения. Все пособия Вячеслава Вадимовича Воскобовича сопровождаются увлекательными сказками и данное пособие не является исключением. Здесь мы знакомим детей со сказкой "Тайна ворона Метра". А решить интересные задания дошкольнику с нарушением речи помогут сказочные герои: папа Прямоугольник, дедушка Четырехугольник, малыш Квадрат и прочие [2]. Данное пособие способствует формированию и развитию абстрактного мышления, умению ориентироваться в пространстве, прививает навыки моделирования, развивает усидчивость, память и внимание, творческий потенциал.

На основании всего выше перечисленного, можно сделать вывод, что увлекательные игры и лабиринты, созданные Вячеславом Вадимовичем Воскобовичем имеют достойный коррекционно-развивающий потенциал. Их можно использовать, как для нормально развивающихся дошкольников и младших школьников, так и для детей с различными нарушениями развития. Данные пособия способствуют развитию мышления, внимания, памяти, зрительному и слуховому восприятию, а также мелкой моторики у дошкольников с нарушением речи. Входящие в состав пособий сказки, являются своеобразным сокровищем, потому что они не только заинтересовывают ребенка работать с предложенными пособиями, но и способствуют развитию различных сторон речи. А это является важнейшей

частью коррекционно-образовательной работы с дошкольниками, имеющие различные нарушения речи.

Список использованных источников:

1. Воскобович, В. В., Харько, Т. Г. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей дошкольного возраста 3-7 лет «Сказочные лабиринты игры» / В. В, Воскобович, Т. Г. Харько. - М., 2007
2. Развивающие игры В.В.Воскобовича в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: Методическое пособие Под ред. В.В.Воскобовича, О.В.Воскобович, О.М.Вотиновой и др. (электронная книга)

**ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ЧЛЕНОВ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ
В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

А. В. Сосновская

*старший преподаватель Института повышения квалификации и
переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный
педагогический университет имени М. Танка»*

г. Минск, Беларусь

sosnovskaya.79@list.ru

Аннотация. В данной публикации освещены вопросы формирования корпоративной компетентности членов психолого-медико-педагогической комиссии. Автор раскрывает основные направления и формы работы со специалистами комиссии в условиях повышения квалификации, направленные на эффективное корпоративное взаимодействие.

Ключевые слова: корпоративная компетентность, члены психолого-медико-педагогической комиссии, повышение квалификации.

**BUILDING CORPORATIVE COMPETENCE OF MEMBERS OF
PSYCHOLOGICAL, MEDICAL AND PEDAGOGICAL COMMISSION
DURING PROFESSIONAL TRAINING**

Ala Sasnouskaya

*Institute of Advanced Training and Requalification
With Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University*

Minsk, Belarus

sosnovskaya.79@list.ru

Abstract. The article analyses the issue of building corporative competence of members of psychological, medical and pedagogical commission. The author outlines general directions and forms of training such professionals within the

framework of advanced training aimed at developing effective corporative interactions.

Keywords. Corporative competence, members of psychological, medical and pedagogical commission, advanced professional training.

В новой парадигме развития современного специального образования в Республике Беларусь особенно востребованными являются не только теоретическая и методическая подготовленность педагогов в области знаний об особенностях психофизического развития детей и умений оперировать данными знаниями на практике, но и аспект профессионального и межличностного взаимодействия, поскольку компетентностное образование носит метапредметный и междисциплинарный интегративный характер [1].

Особенно важным видится необходимость корпоративного взаимодействия между членами психолого-медико-педагогической комиссии (далее- ПМПК), которая функционирует на базе центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и осуществляет своевременное выявление детей с особенностями психофизического развития (далее-ОПФР) и их индивидуальных потребностей в получении образования путем проведения психолого-медико-педагогического обследования [2].

Психолого-медико-педагогическое обследование детей проводится междисциплинарной командой специалистов (учитель-дефектолог, педагог-психолог, педагог социальный, медицинский работник). Данное междисциплинарное общение не всегда характеризуется единством взглядов на проблему и может сопровождаться расхождениями во мнении о причинах нарушения, особенностях его протекания, путях дальнейшей коррекции. На эффективности принятия слаженного корпоративного решения также сказываются различия в статусе, должностных обязанностях, манере общения специалистов.

Решение проблемы формирования корпоративной компетентности членов ПМПК может решаться разными способами: проведение семинаров,

тренингов, мастер-классов внутри учреждения образования либо повышение квалификации специалистов в условиях дополнительного образования взрослых.

Преимуществами формирования корпоративной компетентности специалистов комиссии в рамках повышения квалификации являются практико ориентированный подход и использование активных форм работы. Для решения задач освоения содержания, структуры и механизмов формирования корпоративной компетентности членов ПМПК была разработана учебная программа повышения квалификации «Корпоративная компетентность педагогических работников-членов психолого-медико-педагогической комиссии: теория и практика формирования».

Целью повышения квалификации педагогических работников по данной учебной программе является развитие корпоративной компетентности слушателей в рамках деятельности в условиях ПМПК. Содержательно программа включает в себя два раздела: «Нормативные правовые и организационные основы деятельности членов ПМПК», «Содержание и структура корпоративной компетентности членов ПМПК». В качестве методов повышения квалификации в данной программе используются проблемное обучение (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы); коммуникативные технологии, основанные на активных и интерактивных формах и методах обучения (мастер-классы, деловые и ролевые игры, дискуссии, круглые столы и др.); самостоятельная работа слушателей, включающая решение задач и проблемных ситуаций.

В процессе изучения нормативных правовых и организационных основ деятельности членов ПМПК специалисты ПМПК осваивают содержание международных нормативных правовых актов, регламентирующих реализацию прав лиц с особенностями психофизического развития: Декларация о правах ребенка, Конвенция ООН о правах ребенка, Конвенция ООН о правах инвалидов.

Важной составляющей также является работа по обсуждению нормативных правовых актов, регулирующих осуществление психолого-педагогической диагностики и обучения детей с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь: Кодекс Республики Беларусь об образовании, Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 16.08.2011 г. № 233 «Об утверждении Положения о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и признании утратившими силу некоторых нормативных актов Министерства образования Республики Беларусь» [2; 3].

Образовательный запрос педагогических работников по проблеме содержания, организации и механизмов формирования корпоративной компетентности членов ПМПК реализуется в процессе деловой игры «Специалист ПМПК как организатор образовательного пространства». Деловая игра проходит в форме педагогической студии – это интерактивная форма обучения, при которой обучение происходит на трех уровнях: теоретическом, методическом и технологическом. В ходе проведения деловой игры происходит эмоционально-контактное (игры-ледоколы, игры на взаимодействие, ситуационные игры, командные игры, подвижные игры, игра-процесс «Детектив») и информационное взаимодействие (круг знакомств, оформление бейджей, создание и презентация собственного герба, представление портрета) взаимодействие педагогов. В процессе погружения в педагогическую проблему проводились такие активные формы работы, как «Инструкция вслепую», «Мы такие разные», «Поводырь», «Ассоциации», «Интервью».

Процесс организации и методики проведения активных методов повышения корпоративной компетентности членов ПМПК: мастер-классов, деловых и ролевых игр, мозговых атак, образовательных квестов изучается в ходе деловой игры «Технология коллегиальной супервизии в вопросах выработки корпоративных решений».

Принципы работы в междисциплинарной команде специалистов ПМПК: принцип интеграции, принцип коллективной ответственности с широким спектром полифункциональных психолого-медико-педагогических знаний, умений и навыков находят отражение в деловой игре «Технология командообразования в работе членов ПМПК». В ходе данной деловой игры педагоги также знакомятся со структурными компонентами корпоративной компетентности: мотивационный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный, ценностно-этический, рефлексивный.

Содержание и структура профессиональной компетентности учителя-дефектолога в составе психолого-медико-педагогической комиссии изучается в ходе деловой игры «Технология публичного выступления как база успешного корпоративного взаимодействия в рамках ПМПК» и тренинга «Взаимодействие учителя-дефектолога с ребенком с ОПФР, со специалистами ПМПК, законными представителями».

Профессиональная компетентность педагога-психолога в команде психолого-медико-педагогической комиссии рассматривается в процессе тренинга «Взаимодействие педагога-психолога с ребенком с ОПФР, со специалистами ПМПК, законными представителями».

Характеристика и особенности профессиональной компетентности педагога социального в рамках психолого-медико-педагогической комиссии осваивается членами комиссии в ходе деловой игры «Технология дебатов как база успешного корпоративного взаимодействия в рамках ПМПК», а также тренинга «Взаимодействие педагога социального с ребенком с ОПФР, со специалистами ПМПК, законными представителями».

Реализация данной программы с применением активных и интерактивных форм работы позволит членам ПМПК использовать потенциал активных и интерактивных форм и методов работы для формирования корпоративной компетентности; применять корпоративное взаимодействие в процессе психолого-педагогического обследования детей в условиях ПМПК; владеть навыками корпоративного анализа, обсуждения и интерпретации

полученных в процессе психолого- медико-педагогического обследования данных.

Эффективность представленной учебной программы повышения квалификации в условиях дополнительного образования взрослых обеспечивается за счет применения активных форм работы по формированию компонентов корпоративной компетентности членов ПМПК.

Список использованных источников:

1. Вербицкий А.А. Основания для внедрения компетентностного подхода в образование // Муниципальное образование: инновации и эксперимент.– 2009.– № 3.
2. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 16.08.2011 г. № 233 «Об утверждении Положения о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, и признании утратившими силу некоторых нормативных актов Министерства образования Республики Беларусь».
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 января 2011 г., № 243-З: принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 23.07.2019 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. - Минск, 2022.

ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОВЗ

О. С. Спиридонова

учитель – логопед, педагог – психолог

МАОУ «СОШ № 18 УИП им. О. П. Табакова» Фрунзенского района г.

Саратова, г. Саратов, Россия

spiridonova_861985@mail.ru

Е. Б. Щетинина

кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики,

ГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный

университет имени Н. Г. Чернышевского»

г. Саратов, Россия

ebp1976@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Говорится о роли искусства, как об одном из способов реабилитации инвалидов. Рассматриваются методы арт – терапии, которые используются в современных реабилитационных центрах. Приводятся результаты применения танцевальной терапии для реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: арт – терапия, комплексная реабилитация, ограниченные возможности здоровья, танцевальная терапия.

ART AS A MEANS OF REHABILITATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

O. S. Spiridonova

Teacher – speech therapist, pedagogue – psychologist

Municipal Autonomous General Educational Institution «Secondary School No.18

with in – depth study of subjects named after O. P. Tabakov» of the Frunzensky

district of the city of Saratov.

spiridonova_861985@mail.ru

E. B. Shchetinina

PhD in Social Sciences, Associate Professor, Department of Special Needs

Education Saratov State University, Saratov, Russia

ebp1976@mail.ru

Annotation. The article discusses the problems of rehabilitation of people with disabilities. It talks about the role of art as one of the ways to rehabilitate the disabled. The methods of art therapy, which are used in modern rehabilitation centers, are considered. The results of the application of dance therapy for the rehabilitation and socialization of persons with disabilities are presented.

Keywords: art therapy, complex rehabilitation, health limitations, dance therapy.

Творчество – огромный стимул для развития и становления любой личности, а для людей и детей с особыми потребностями – это еще и возможность заявить окружающим о себе и своем внутреннем мире. Уже сам процесс творчества способствует самоопределению, самовыражению и самореализации личности, независимо от ее физических и интеллектуальных способностей.

Наиболее острыми и нерешенными проблемами современного общества являются: высокая степень социальной изоляции людей с ограниченными возможностями здоровья, увеличивающееся количество детей, молодежи и взрослых, имеющих тяжелые заболевания; увеличение количества инвалидов и людей, получающих инвалидность в детстве (сенсорные, опорно-двигательные, интеллектуальные и др.). Подавляющее большинство инвалидов с детства на протяжении долгих лет жизни живут в «четырех стенах» из-за отсутствия доступной среды, а также недостатка сообществ и групп людей, которые готовы принимать инвалидов в свои ряды и всячески поддерживать. По данным Всемирной Организации Здравоохранения наблюдается повышение количества людей с хроническими

заболеваниями, соответственно растет количество людей с инвалидностью. Организация достойного качества жизни этой категории является одним из приоритетов государственной социальной политики России. В 2010 году Российская Федерация ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов, в которой социальная модель понимания инвалидности превалирует над медицинской, вопросы социализации становятся более значимыми, чем вопросы медицинского лечения [1, с.3]

В настоящее время в нашей стране реализуется концепция комплексной реабилитации инвалидов, которая объединяет в себе медико-социальный и социально-культурный подходы. В государственной программе «Доступная среда» предусмотрены расходы на проведение мероприятий для инвалидов по комплексной реабилитации. Министерство культуры РФ является регулирующим органом по развитию социально-культурной реабилитации инвалидов, а Российская государственная специализированная академия культуры и искусств — научно-методическим центром по данному направлению.

Социокультурная реабилитация инвалидов, как направления работы с инвалидами активно развивается в Российской Федерации с конца 90 годов XX века. И если ранее это направление было лишь модным западным течением, то сейчас оно официально поддерживается и финансируется правительством РФ. Именно в то время в дополнение к стандартным методам реабилитации людей с ОВЗ начали применять новый метод- с использованием средств культуры и искусства. Основная цель данного метода – качественные изменения в жизни инвалидов.

В последнее время стали выделять не только лечебное и медицинское воздействие искусства на весь организм в целом, но и на социально-психологическое и духовное состояние человека, что и является основополагающей и первичной функцией культуры. Такой подход позволяет выйти за рамки узкого лечебного эффекта от занятий тем или иным видом творчества. Иначе базовые потребности в деятельности и общении, познании

и творчестве у человека с ОВЗ оставались бы и вовсе неудовлетворенными. Культура и искусство оказываются здесь незаменимым инструментом, так как в условиях фактической изоляции человека с инвалидностью от привычного ритма жизни и социальной включенности в основные жизненные процессы (учебы, работы, семейной жизни) они дают ему материал для активного жизнетворчества и тем самым позволяют не только сохранить себя как личность, но и открыть уникальную дорогу в социум, заняв там достойное место.

Средства культуры и искусства помогают успешно преодолевать трудности, возникшие в процессе реабилитации. Они способны пробуждать внутренние резервы и мотивировать человека к самореабилитации, формировать вокруг него дружественное социальное окружение на основе совместной творческой деятельности и общения, предоставлять новые сферы самоутверждения и самореализации, учебы, трудоустройства, и в целом значительно повышать качество жизни человека даже в условиях наличия тяжелых форм инвалидности [2, с. 16]

Главная ценность арт-терапии состоит в том, что она может уравновесить психическое состояние человека с ОВЗ, повышая его способность к самовыражению, самопознанию и рефлексии. С помощью искусства, на символическом уровне проживаются фактически все чувства и эмоции человека: любовь и ненависть, обида и радость, злость и восторг, гнев, страх, разочарование. И все это отреагирование проходит в нетравматической для человека форме.

Рисуя, раскрашивая, танцуя, сочиняя, читая истории, вылепливая фигурки, человек не просто решает какую-то конкретную узкую задачу. Он учится смотреть на ситуацию со стороны, обретает более глубокое видение и понимание своей жизни, находит важные ответы на вечные вопросы: а кто я? Зачем я живу? Что для меня главное? В чем мое предназначение, моя истина, мой смысл? Что хорошего я несу в мир? Чем я ценен? Какова моя роль в мире?

А это уже значительно больше, чем просто реабилитация. Это видение общей картины, и оздоровление всего организма сразу.

Основателем школы арт-терапии в России, по праву, можно считать А. И. Копытина – его фундаментальные работы известны и в России, и за рубежом. А. И. Копытин – кандидат медицинских наук, президент Арт-терапевтической ассоциации, руководитель программы базовой подготовки специалистов в области арт-терапии и других направлений терапии творческим самовыражением. С целью повышения эффективности лечебно-реабилитационного использования арт-терапии в условиях современной отечественной системы психиатрического обслуживания им была разработана авторская модель системной клинической арт-терапии.

Наиболее часто к методу арт-терапии прибегают в реабилитации людей с особенностями развития и в работе с детьми. Люди с отклонениями в развитии имеют сложности в адекватном восприятии мира. У такого человека нарушено представление о целостной картине мира, он может воспринимать мир как разрозненный хаотичный набор элементов. В результате он не может найти свое место в жизни, быть полноценным членом общества. Как следствие, характер взаимодействия со средой становится в целом деструктивным. Влиять на такую ситуацию можно по-разному. Наиболее естественным является создание условий для развития человека, его «выстраивания» с помощью природных элементов, а также включенных в жизнь человека гармонизирующих видов деятельности - уход за домашними питомцами, украшение своего жилища, занятия рукоделием и творчеством. Человек также является частью природы и специально организованное взаимодействие с элементами природной системы, очевидно, должно иметь положительный результат. В творческих работах, как правило, отражена природа и способы взаимодействия с ней. Арт-терапия предлагает человеку выразить свои эмоции, чувства с помощью лепки, прослушивания сказок, рисования, танца, пения или конструирования из природных материалов. Переживая образы, человек обретает свою цельность, неповторимость и

индивидуальность. В реабилитации лиц с ОВЗ можно также применять другие формы искусства - телесные импровизации, театральные постановки, литературное творчество, фотографию. Таким образом, достигаются следующие цели:

- выражение эмоций и чувств, связанных с переживаниями своих проблем, самого себя;
- активный поиск новых форм взаимодействия с миром;
- подтверждение своей индивидуальности, неповторимости и значимости;
- и, как следствие трех предыдущих, - повышение адаптивности людей с ОВЗ в постоянно меняющемся мире.

В настоящее время достаточно хорошо разработаны различные виды арт-терапии. Остановимся на них немного поподробнее. Кроме того, каждый из этих видов имеет множество арт – терапевтических техник, которые применяются для решения внутренних и межличностных конфликтов, кризисных ситуаций, вековых кризисов, травм, невротичных и психосоматических расстройств и тому подобное. Выделяют следующие виды:

Арт-терапия в узком смысле слова - рисуночная терапия, основанная на изобразительном искусстве.

2. Библиотерапия (в том числе сказкотерапия) - литературное сочинение и творческое прочтение литературных произведений.

3. Музыкотерапия.

4. Куклотерапия.

5. Цветотерапия.

6. Песочная терапия.

Игровая терапия.

Танцевальная терапия [3, с. 51]

Хотелось бы более подробно остановиться на танцевальном направлении арт – терапии для людей с ОВЗ. Впервые танцы на колясках, как

метод реабилитации инвалидов опорно-двигательного аппарата, появились в конце 60-х годов, в Великобритании; к середине 70-х они распространились по всей Европе. Как новый вид спорта, они начали развиваться в Нидерландах, и уже в 1985 году проходит первый чемпионат Европы по спортивным бальным танцам на колясках.

В России первый спортивный клуб по танцам на колясках был создан в 1997 году, в Санкт-Петербурге. Танцами на колясках можно заниматься в разных стилях: бальный, народный (например, кадриль, хоровод), современный танец, а также балет [4, с. 173].

Активное применение танцевальной терапии в качестве технологии психологической реабилитации осуществляется в государственном автономном учреждении Саратовской области «Центр адаптации и реабилитации инвалидов» (ГАУ СО «ЦАРИ»). Изначально для занятий в группу объединились 4 человека, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата и использующие кресло-коляску. Психологи учреждения отмечали значительные позитивные изменения у лиц с ОВЗ, в работе с которыми применялась танцевальная терапия. Занятия способствовали увеличению подвижности и снятию мышечного напряжения, повышению самооценки, расширению спектра социальных контактов. Получив хорошие результаты, специалисты учреждения объединили группу клиентов в танцевальную студию «Вдохновение». Несколько месяцев занятий с психологом и преподавателем танцев позволили достичь определенных успехов в социально-психологической реабилитации и адаптации клиентов центра [5, с. 485]. Площадкой для выступления сначала стала сцена ГАУ СО «ЦАРИ». По мере нарабатываемого танцевального опыта и расширения репертуара, коллектив «Вдохновение» стали приглашать для выступления в другие учреждения. В 2013 году ансамбль стал победителем в номинации «ПАРАданс вместе» в открытом турнире по современным танцевальным направлениям. Это стало первым значимым достижением группы. Танцевальный коллектив «Вдохновение» является интегрированным, он объединяет людей с

инвалидностью и без нее на основе принципов равенства прав и возможностей, полноценного участия, отсутствия каких-либо ограничений. В настоящее время в коллективе 9 человек с инвалидностью (8 на инвалидной коляске) и 9 человек без ограничений в здоровье (всего за время существования коллектива в нем участвовало более 20 человек без инвалидности и 12 человек с инвалидностью). Взаимодействие лиц с ОВЗ со здоровыми оказывает психологическое воздействие, повышает самооценку лиц с ОВЗ, позволяет почувствовать включенность в общее дело. О том, что танцевальный коллектив живет и развивается, свидетельствуют его масштабные и амбициозные задачи: расширение танцевальной программы, привлечение в ансамбль новых участников, участие в российских и международных фестивалях и конкурсах. Руководит танцевальной студией старший преподаватель кафедры хореографии института искусств федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского» Анатолий Анатольевич Тимофеев. С октября 2013 года коллектив достиг значительных успехов и неоднократно становился дипломантом и победителем городских, областных всероссийских и международных конкурсов [4, с. 487]

Применение танцевальной терапии как одного из важных направлений арт - терапии имеет особое значение для развития личности, формирования коммуникативных качеств, расширения творческих возможностей лиц с ОВЗ. Важно, что использование арт-терапевтических технологий в условиях реабилитационного центра, в том числе и танцевальной терапии, может успешно применяться как в процессе проведения курсовой реабилитации, так и в ходе студийной и клубной работы, что обуславливает более длительный и устойчивый реабилитационный эффект.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что приобщение людей с ограниченными возможностями здоровья к необъятному миру культуры и искусства, а также создание условий для их раскрепощения посредством

проявления себя в разнообразной творческой деятельности является одной из самых главных задач современного общества. Арт - терапия не только способствует творческому развитию и обогащению личности, но и помогает сохранить индивидуальную и общественную ценность ребенка с ограниченными возможностями и поднять ее на новый, более высокий уровень.

Список использованных источников:

- 1 Мещанова, Л. Н. Характерные черты использования средств искусства, в том числе хореографического, в процессе реабилитации инвалидов / Л. Н. Мещанова, Л. А. Евсеева. — Текст : непосредственный // Исследования молодых ученых : материалы XXI Междунар. науч. конф. (г. Казань, июнь 2021 г.). — Казань : Молодой ученый, 2021. — С. 76-77.
- 2 Копытин, А. И., Постальчук, О. И., Сучкова, Н. О. Практическая арт-терапия: лечение, реабилитация, тренинг / А. И. Копытин. — 2-е изд. — Москва: Когито-Центр, 2019. — 288 с.
- 3 Медведева, Е. А., Левченко, И. Ю., Комиссарова, Л. Н., Добровольская, Т. А. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 248 с.
- 4 Пяткина, Е. С., Шипова, Л. В. Применение танцевальной терапии в комплексной реабилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Сборник научных статей международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция». — 2018. — С. 171–179.
- 5 Пяткина Е.С., Шлыкова Е.В. Возможности реабилитационного центра в развитии инновационных технологий // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. Москва, 2016. С. 481-488.

**АДАПТИВНО-АДАПТИРУЮЩАЯ СРЕДА КАК СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО
ОПЫТА У ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ**

О. И. Урусова

*старший преподаватель кафедры теории и методики специального
образования УО «Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», г. Гродно, Беларусь*

olgamekenya@yandex.ru

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы, связанные с организацией адаптивно-адаптирующей среды для формирования социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями. Обозначены принципы проектирования адаптивно-адаптирующей среды.

Ключевые слова: социально-педагогические условия, адаптивно-адаптирующая среда, социальный опыт, социокультурная интеграция, лица с тяжелыми множественными нарушениями.

**ADAPTIVE-ADAPTIVE ENVIRONMENT AS A SOCIAL AND
PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE FORMATION OF SOCIAL
EXPERIENCE IN PERSONS WITH SEVERE MULTIPLE DISORDERS**

O. I. Urusova

*Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Special Education
Educational Establishment "Grodno State University of the Yanka Kupala
Estate", Grodno, Belarus*

olgamekenya@yandex.ru

Abstract. The article discusses the problems associated with the organization of an adaptive environment for the formation of social experience in people with

severe multiple disorders. The principles of designing an adaptive-adapting environment are outlined.

Keywords: socio-pedagogical conditions, adaptive environment, social experience, sociocultural integration , persons with severe multiple disabilities.

Социально-педагогические условия определяются как закономерности решения целей и задач, которые ставят перед собой образовательный, развивающий и воспитательный процессы в отношении лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). При организации коррекционно-педагогической работы с лицами с тяжелыми множественными нарушениями (далее – ТМН) социально-педагогические условия обуславливают эффективность коррекционного воздействия, являются инструментом решения коррекционно-педагогических задач, позволяют решить требования коррекционно-образовательного, коррекционно-развивающего и коррекционно-воспитательного процессов [6, с. 66]

Современное образование трактует социально-педагогические условия как факторы, оказывающие влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированные педагогом, интенционально предполагающие, но не гарантирующие определенный результат процесса [1, с. 132]. М. И. Ерецкий [3] объясняет социально-педагогические условия как «сопутствующие педагогические обстоятельства, которые способствуют (или противодействуют) проявлению педагогических закономерностей, обусловленных действием факторов») [3, с. 78].

Для эффективного формирования социального опыта у лиц с ТМН выступают следующие группы социально-педагогических условий: структурно-функциональные, адаптивно-адаптирующие, социально-психологические, использование которых отвечает за: непрерывность и преемственность формирования социального опыта; формирование у лиц с ТМН культурных норм и ценностей; создание адаптивно-адаптирующей среды, усвоение и применение в реальных жизненных ситуациях социальных

ролей, норм и образцов поведения, освоение различных способов взаимодействия со сверстниками и взрослыми; формирование основ экологической культуры и безопасной жизнедеятельности.

При организации адаптивно-адаптирующей среды учитываются следующие условия: архитектурная безбарьерная среда, индивидуальный учебный план, учебная программа, психолого-педагогическое сопровождение лиц с ТМН, коррекционно-образовательные технологии, специальные методы, приемы, средства обучения; отношения, которые базируются на требованиях социокультурной интеграции.

Специальные условия для получения образования детьми с ТМН, закрепленные в нормативно-правовых, регламентирующих и рекомендательных документах, можно разделить на несколько групп, определяющих направления работы по формированию социального опыта лиц с ТМН. Ключевым условием включения молодого человека с ТМН в социальное пространство является создание универсальной безбарьерной среды, позволяющей обеспечить полноценную социокультурную интеграцию лиц с ТМН в социальное взаимодействие, формирование и развитие у них социального опыта. Важной остается задача, связанная с развитием справедливого социума, основываясь на требованиях социальных инклюзивных отношений, защиты прав человека, борьбы с дискриминацией, толерантности, социального равенства, сплоченности и солидарности. При этом на уровне образовательного учреждения (центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР)) и учреждения социальной защиты (территориального центра социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН)) это условие дополняется задачей организации и создания адаптивно-адаптирующей среды [8, с. 76].

К основным содержательным компонентам адаптивно-адаптирующей среды относятся следующие:

1. Материально-техническая база, оснащение специальным вспомогательным оборудованием; возможность организации дистанционного обучения [5, с. 99].

2. Организационное обеспечение образовательного процесса, включающее в себя нормативно-правовую базу, финансово-экономические условия, создание и развитие инклюзивной культуры в ЦКРОиР и ТЦСОН, взаимодействие с внешними организациями и родителями (необходима разработка программ взаимодействия с внешними организациями, локальных актов ЦКРОиР и ТЦСОН, реализующих непрерывного образование лиц с ТМН, информационно-просветительское обеспечение, социальное воспитание [8, с. 77].

3. Организационно-педагогическое обеспечение. Реализация программ психолого-педагогического сопровождения с учетом особенностей психофизического развития и возможностей молодых людей с ТМН. Внедрение вариативных форм и методов организации обучения и сопровождения. Использование различных видов образования и психолого-педагогического сопровождения. Применение современных коррекционно-образовательных, коррекционно-развивающих, коррекционно-воспитательных технологий образования и психолого-педагогического сопровождения. Адаптация методик обучения и воспитания к особым образовательным потребностям лиц с ТМН [7, с. 15].

4. Комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение, осуществляемое учителем-дефектологом, педагогом-психологом, педагогом социальным, учителем, воспитателем, медицинским работником. Организация и внедрение коррекционно-развивающей работы [8, с. 29]. Организация психолого-медико-педагогического сопровождения лиц с ТМН – двусторонний процесс, который включает, с одной стороны, включение человека с ТМН в новое для него образовательно-воспитательное пространство, с другой – адаптация условий ЦКРОиР и ТЦСОН к включению в «свое пространство» лиц с ТМН. Возникает новая социальная ситуация, при

которой создаются новые механизмы социального взаимодействия, взаимоотношений, новых социальных связей, развивается социальный опыт [8, с. 30].

5. Кадровое обеспечение. Специальная подготовка (переподготовка) педагогических работников ЦКРОиР и специалистов ТЦСОН к работе с лицами с ТМН [8, с. 34].

При проектировании адаптивно-адаптирующей образовательной среды необходимо руководствоваться следующими принципами:

1. Безопасность. Требует организацию предметной и пространственной адаптивно-адаптирующей среды, позволяющей снизить у человека с ТМН проявление негативных эмоций. Благодаря специально созданным условиям, используя доступные правила и средства защиты, молодой человек с ТМН может свободно ориентироваться, передвигаться и выполнять необходимые действия [8; с. 7].

2. Насыщенность культурно значимыми объектами. Адаптивно-адаптирующая среда, руководствуясь данным принципом, позволяет лицу с ТМН взаимодействовать с разнообразными носителями информации (дает определенные сведения об окружающем мире), развивает его познавательную активность, эмоционально-волевую сферу, развивает социальные компетенции, совершенствует социальный опыт [6, с. 68].

3. Доступность для полисенсорного восприятия. Адаптивно-адаптирующая среда должна быть создана таким образом, чтобы посредством использования ее компонентов можно было привлекать информацию, используя все органы чувств как при восприятии отдельных объектов, так и существующих между ними отношений [7, с. 10].

4. Смысловая упорядоченность. Данный принцип требует, чтобы все виды отношений в адаптивно-адаптирующей среде были организованы в соответствии с определенной системой норм и правил, выполнение которых развивает социальные компетенции, повышает социальный опыт лиц с ТМН [8, с. 63].

5. Погружение в систему социальных отношений. Организация адаптивно-адаптирующей среды обеспечивает молодому человеку с ТМН условия для межличностного взаимодействия, стимулирует его активное сотрудничество с окружающими людьми [6, с. 67]. Формируется справедливое общество в отношении к лицам с ТМН, социальное равенство, адекватные инклюзивные отношения.

6. Развивающий характер адаптивно-адаптирующей среды предполагает создание социально-педагогических условий, которые молодой человек с ТМН будет способен преодолевать самостоятельно или с помощью окружающих [2, с. 52–53].

7. Ориентация на охрану и развитие нарушенных анализаторных систем, использование реальных и потенциальных познавательных возможностей. При организации адаптивно-адаптирующей среды важно учитывать сохранные возможности человека с ТМН: остаточный слух, остаточное зрение, ограниченные двигательные возможности при соблюдении всех необходимых рекомендаций и в обязательном порядке их развивать, опираясь на зону актуального и ближайшего развития [8, с. 78].

Таким образом, для обеспечения качественного образовательно-воспитательного и коррекционно-педагогического процессов по формированию социального опыта у лиц с ТМН необходима организация адаптивно-адаптирующей среды, ориентированная на запросы лиц с ТМН, их родителей, педагогов, специалистов, согласованность деятельности различных субъектов образовательно-воспитательного и коррекционно-педагогического процессов; практико-ориентированная направленность формирования и развития социального опыта у лиц с ТМН; совершенствование социальных компетенций у лиц с ТМН; формирование и развитие справедливого общества в отношении к лицам с ТМН, адекватных инклюзивных отношений; социальное равенство

Список использованных источников:

1. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
2. Ерецкий, М. И. Совершенствование обучению в техникуме: учебно-методическое пособие. – М. : Высшая школа, 1987. – 98 с.
3. Ефимов, А. А. Педагогическое сопровождение асоциально-криминальных групп подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Ефимов. – Ставрополь, 2003. – 190 с.
4. Иванова, С. В. Организация социального патронажа в отделении реабилитации детей и подростков с ограниченными физическими и умственными возможностями / С. В. Иванова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 7. – С. 41–44.
5. Ковалец, И. В. Актуальность создания в психоневрологических домах-интернатах образовательного пространства для взрослых с интеллектуальной недостаточностью (по материалам исследования) / И.В. Ковалец // Педагогическая наука и образование. – 2016. – № 3. – С.91–100.
6. Куприянов, Б. В. Социально-педагогические условия воспитания школьников в учреждениях дополнительного образования детей / Б. В. Куприянов// Ярославский педагогический вестник.– 2009. – № 2. – С.66–71
7. Лузик, М. В. Педагогические условия формирования мотивации учения у школьников с умеренной умственной отсталостью на уроках самообслуживающего и хозяйственно-бытового труда : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / М. В. Лузик. – М : Московский городской педагогический университет, 2009. – 22 с.
8. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения; учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.

СВЯЗЬ С ЖИЗНЬЮ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ТРУДОМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОРИЕНТИРОВКИ ВО ВРЕМЕНИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

О. В. Фомина

старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», магистр педагогических наук, г. Гродно, Республика Беларусь

oksivar-gr2@rambler.ru

Аннотация. В статье раскрывается один из принципов формирования ориентировки во времени у учащихся с интеллектуальной недостаточностью при получении профессии – принцип связи с жизнью и профессиональным трудом. Приводится анализ литературных источников по обозначенной теме и примеры заданий, демонстрирующих реализацию данного принципа.

Ключевые слова: формирование, ориентировка во времени, учащиеся, интеллектуальная недостаточность, профессионально-трудовое обучение.

CONNECTION WITH LIFE AND PROFESSIONAL WORK IN THE FORMATION OF TIME ORIENTATION IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

O.V. Fomina

Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Special Education, UO "Yanka Kupala Grodno State University," Master of Pedagogical Sciences, Grodno, Republic of Belarus

oksivar-gr2@rambler.ru

Abstract. The article reveals one of the principles of forming time orientation in students with intellectual disability when obtaining a profession - the principle of connection with life and professional work. An analysis of literary sources on the

formulated topic and examples of tasks demonstrating the implementation of this principle are given.

Keywords: formation, orientation in time, students, intellectual insufficiency, vocational training.

В специальном образовании учащихся с интеллектуальной недостаточностью приоритет отдается такому содержанию учебного процесса, факты и сведения которого имеют практическое значение для учащегося и смогут быть востребованы в жизни и в последующей профессиональной деятельности. Именно поэтому изменяется и содержание математического образования учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, о чем свидетельствуют труды отечественных и зарубежных исследователей. В. П. Гриханов, Т. В. Лисовская подчеркивали, что целью учебного предмета «Математика» в первом отделении специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью является формирование базовых, практических, функциональных компетенций, необходимых в повседневной жизни и для социально-бытовой, трудовой адаптации [1, с. 282–284]. Необходимость связи учебного материала с практическим опытом учащихся, максимального единства его с реальной жизнью отражается в трудах Л. Майсеня, Т. Вахненко, авторы подчеркивают, что практико-ориентированное обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики способствует становлению социального опыта учащихся [2, с. 55–56].

В трудах М. Н. Перовой, И. М. Яковлевой поднимается вопрос о необходимости реализации в преподавании математики компетентностного подхода, организации дополнительных исследований об использовании учащимися с интеллектуальной недостаточностью в повседневной жизни математических знаний, умений [3, с. 65]. М. Е. Скивицкая замечает, что практико-ориентированные знания и умения имеют актуальное значение для повседневной и профессиональной-трудовой деятельности учащихся с

интеллектуальной недостаточностью, и обеспечение межпредметных связей математики является обязательным условием качественного образовательного процесса [4].

Таким образом, в трудах исследователей на первый план выдвигаются умения, способы практической деятельности, непосредственно востребованные в жизни и в последующей профессиональной деятельности. Главной особенностью уроков математики на компетентностной основе является их деятельностный характер, ориентация на овладение учащимися конкретными способами деятельности и накопление ими личного опыта в различных ситуациях (В. П. Гриханов, Е. А. Жук [5], Т. В. Лисовская [6], М. Е. Скивицкая [7], В. И. Турковский, Н. И. Бумаженко, М. В. Швед [8] и др.). При этом знания не отрицаются, а выступают в качестве основы для формирования умений, способов деятельности в различных ситуациях. Совершенствование образовательного процесса с учетом компетентностного подхода заключается в том, чтобы формировать у учащихся способность и готовность применять полученные знания и умения в разнообразных учебных и жизненных ситуациях, вследствие чего важно показать, в каких жизненных условиях и обстоятельствах учащиеся могут применять полученные знания и умения.

Формирование у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью измерительных умений и навыков, с одной стороны, отвечает задачам их подготовки к самостоятельной жизни и осуществлению профессионально-трудовой деятельности, с другой стороны – должно непосредственным образом базироваться на тех ситуациях, которые отражают разнообразные социальные и профессионально-трудовые ситуации. Именно поэтому при формировании ориентировки во времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью формируют не только представления о мерах времени (называние, сравнение, преобразование мер времени), умения измерять время (с помощью измерительных приборов, сенсорных систем, чувства времени), но и формируют способность и готовность использовать

имеющиеся представления, умения в различных ситуациях. К таким ситуациям можем отнести: планирование времени посещения объектов социального назначения исходя из режима их работы; соотнесение сложности, объема работы, своего физического состояния, имеющегося опыта со временем; распределение доходов во времени; расчет времени начала (окончания) рабочего дня, перерыва на обед; планирование своей деятельности соразмерно свободному времени, личного времени и др.

Формирование ориентировки во времени в связи с жизнью и профессиональным трудом способствует адаптации и интеграции лиц с легкой интеллектуальной недостаточностью в обществе и профессионально-трудовой среде. В свою очередь, отсутствие умений в названных областях негативно сказывается на организации деятельности лиц с интеллектуальной недостаточностью, снижает их конкурентоспособность на рынке труда, их трудовую мобильность, и приводит к социальной дезадаптации.

Особенно остро данный вопрос стоит перед учащимися XI–XII классов углубленной социальной и профессиональной подготовки первого отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью и учащимися с интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в учреждениях профессионально-технического образования. Полные и правильные представления о времени, умения ориентироваться в нем будут способствовать успешному решению бытовых задач, осуществлению профессионально-трудовой деятельности, формированию таких качеств личности, как организованность, дисциплинированность, исполнительность, – а значит позволит успешнее социализироваться в обществе названной категории учащихся.

В методике формирования ориентировки во времени у учащихся с интеллектуальной недостаточностью принцип связи с жизнью и профессиональным трудом определяет содержание и направления работы на пропедевтическом и основном этапах работы [9]. Так, в диагностическую методику включены задания, которые позволяют изучить способность

Рисунок 2 – Пример задания основного этапа работы по направлению «формирование ориентировки во времени в значимых для профессионально-трудовой деятельности ситуациях»

Задания, используемые на основном этапе работы, имеют практическую направленность, связаны с будущей профессиональной деятельностью учащихся и направлены на формирование, закрепление представлений о категориях «рабочий день», «рабочая неделя», «перерыв на обед», «трудоустройство», «трудоустройство», умения вычислять время начала и окончания рабочего дня, продолжительность перерыва на обед, время выхода на пенсию по возрасту, начала рабочего времени после закрытия больничного листа и др.

Таким образом, принцип связи с жизнью и профессиональным трудом при формировании ориентировки во времени у учащихся с интеллектуальной недостаточностью демонстрирует связь обучения с жизнью и трудом, отражает современное состояние системы специального образования, и направлен на воспитание самостоятельных и активных членов общества.

Список использованных источников:

1. Гриханов В.П., Лисовская Т.В. Прикладное содержание математики в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью // Ученые записки факультета специального образования: сб. науч. ст. / БГПУ; науч. ред. С.Е. Гайдукевич, В.А. Шинкаренко, Н.В. Дроздова. Минск, 2016. С. 280-289.
2. Майсеня Л., Вахненко Т. Социализация обучающихся с интеллектуальной недостаточностью средствами математического образования // *Annali d'Italia*. 2021. № 19. С. 51-61.
3. Перова М.Н., Яковлева И.М. Развитие методических основ преподавания математики в специальной (коррекционной) школе // *Инновации в образовании*. 2013. № 9. С. 60-65.
4. Скивицкая М.Е. Практическая направленность обучения математике в старших классах вспомогательной школы // *Актуальные*

проблемы специального образования: материалы Междунар. виртуальн. науч.-практ. конф., Мурманск, 1 окт. 2009 г. – 31 янв. 2010 г. : в 2 т. / МГПУ ; редкол.: А.В. Гущина, Т.В. Кузьмичева (отв. ред.) [и др.]. – Мурманск, 2010. Т. 2. С. 139-143.

5. Гриханов В.П., Жук Е.А. Формирование у учащихся с интеллектуальной недостаточностью практической математической компетенции в процессе обучения математике // Специальная адукацыя. 2013. № 2. С. 47-51.

6. Лисовская Т.В. Математическое образование учащихся с интеллектуальной недостаточностью на основе компетентностной парадигмы // Специальная адукацыя. 2013. № 4. С. 41-44.

7. Скивицкая М.Е. Проблема формирования измерительных и вычислительных умений старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью в контексте компетентного подхода // Специальное образование: материалы VIII междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 26–27 апр. 2012 г.: в 2 т. / ЛГУ им. А.С. Пушкина; под общ. ред. В.Н. Скворцова. – СПб., 2012. Т.1. С. 237-240.

8. Турковский В.И., Бумаженко Н.И., Швед М.В. Особенности сформированности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью компонентов математической компетенции (на примере временных категорий) // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. 2020. № 2. С. 55-61.

9. Фомина О.В. Методика формирования способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе профессионально-трудового обучения // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2022. № 2. С. 350-365.

**ЦЕЛЕПОЛОГАНИЕ, ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ В
СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ
ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ**

Е. В. Шестакова

директор ГАУ «Областной центр реабилитации инвалидов»,

г. Екатеринбург, Россия

shestakova.ev68@yandex.ru

Т. В. Рогачева

*доктор психологических наук, доцент, заведующий отделением
комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов, ГАУ «Областной
центр реабилитации инвалидов», г. Екатеринбург, Россия*

TVRog@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт работы ГАУ «Областной центр реабилитации инвалидов», обсуждаются наиболее сложные вопросы: постановка общей цели реабилитации и абилитации, определение результативности реабилитационного процесса.

Ключевые слова: целеполагание, результативность реабилитационного процесса.

**GOAL-SETTING, EVALUATION OF EFFECTIVENESS IN THE
SYSTEM OF COMPREHENSIVE REHABILITATION AND
HABILITATION OF DISABLED CHILDREN: PROBLEMS AND
SOLUTIONS**

E.V. Shestakova, T.V. Rogacheva

*Director of the SAI "Regional Center for the Rehabilitation of the Disabled",
Yekaterinburg, Russia*

*Doctor of psychology, department head of the SAI "Regional Center for the
Rehabilitation of the Disabled", Yekaterinburg, Russia*

Annotation. The article offers the experience of a rehabilitation institution on the issues of complex rehabilitation and habilitation of disabled children, discusses the most difficult issues: setting the general goal of rehabilitation, determining the effectiveness of the rehabilitation process.

Keywords: goal-setting, effectiveness of the rehabilitation process.

Принятая в конце 2021 года Распоряжением Правительства РФ Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года [1], ориентирует всех участников реабилитационного процесса на актуализацию усилий по дальнейшей разработке проблемных зон, связанных с осуществлением комплексной реабилитации и абилитации.

В 2022 г. Постановлением Правительства Российской Федерации от 17.12.2021 № 2339 «О реализации пилотного проекта по оказанию услуг по комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов» в Свердловской и Тюменской областях стартовал пилотный проект по оказанию услуг по комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов. В Правилах по реализации пилотного проекта указано, что кроме оказания услуг по комплексной реабилитации и абилитации необходимо осуществить «проведение оценки предоставления таких услуг, на основе утвержденных Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации стандартов предоставления услуг по комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов и методики оценки эффективности услуг по комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов» [4, с. 4].

Пожалуй, самым проблемным в осуществлении комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов являются вопросы диагностики. В начале курса реабилитации на основе результатов диагностики формулируются цели и задач реабилитации и абилитации, а по завершению реабилитационного курса оцпеневаается результативность процесса реабилитации. Реабилитационную диагностику можно определить, как

взаимодействие (систему действий) участников реабилитационного процесса (и субъектов и объектов реабилитационной диагностики), необходимых для определения реабилитационного диагноза на «входе», разработки реабилитационного маршрута в конкретной реабилитационной организации, получения результатов (промежуточных и итоговых) осуществления процесса и их соответствия стандарту оказания реабилитационных услуг. Поэтому под реабилитационной диагностикой мы понимаем системообразующий компонент реабилитационного процесса, целью которого выступает получение информации о состоянии наблюдаемого (инвалида, в т.ч. ребенка-инвалида) с помощью комплексных процедур (клинического, психодиагностического и др. инструментариев) для определения результативности этого процесса. Такой подход к реабилитационной диагностике требует, во-первых, корректной постановки цели реабилитации, во-вторых, применения валидных и надежных диагностических инструментов.

В настоящее время нет единых подходов к определению цели на курс реабилитации ребенка-инвалида в реабилитационных организациях, зачастую цель, поставленная в организации, противоречит целям, установленным на уровне медико-социальной экспертизы (МСЭ), или вообще цель подменяется перечнем задач. Четко сформулированная перспективная цель, отражающая потенциальные возможности восстановления или коррекции в реабилитационном процессе помогает как мотивировать клиента на долгосрочную и поэтапную работу, так и определить перспективы реабилитации.

Если рассматривать иерархию целей, которые разрабатываются разными организациями, участвующими в комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов, то достаточно часто цель (цели), установленная на уровне МСЭ, носит более общий характер и имеет долгосрочный интервал достижения, что подразумевает возможность трансформации на более конкретную цель на уровне реабилитационной организации.

Цель на уровне реабилитационной организации выступает как компонент и средство для достижения общей цели, поставленной МСЭ. В соответствии с определенными МСЭ ограничениями жизнедеятельности (ОЖД) в реабилитационной организации устанавливается единая цель для всех специалистов на период курса реабилитации ребенка-инвалида и членов его семьи (законных представителей), формулируются конкретные задачи по каждому направлению комплексной реабилитации и абилитации. Формулировка цели может быть ориентирована на предложенную П. Друкером систему и методику постановки целей – SMART [2. с.17]. Сам термин происходит от английского "smart" – «умный» (хитрый, смекалистый) и содержит **в себе 5 критериев** постановки целей:

specific - конкретная;

measurable - цель измеримая;

achievable - цель достижимая;

realistic - цель реалистичная, прагматичная;

timed – цель, определенная по времени (*time-bound* – ограниченная во времени).

П. Друкер полагал, что правильно поставленная смарт-цель обязательно будет достигнута, если она соответствует этим пяти критериям. Для формулирования конкретной и понятной для всех участников реабилитационного процесса цели предлагаем выделить понятие ведущего ограничения жизнедеятельности, степень которого наиболее высока по отношению к другим установленным МСЭ ограничениям. При наличии совокупности ОЖД в одинаковой степени, ведущее ОЖД определяется коллегиально специалистами мультидисциплинарной команды с учетом потребностей ребенка-инвалида (старше 14 лет) и его законного представителя.

Задачи формулируются в кодах категорий Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) [3] как краткое указание действий, которые необходимо

выполнить для достижения цели, поставленной на уровне организации. Задачи формулируются в виде утверждения того, что необходимо сделать, чтобы цель была достигнута. Чем выше степень ОЖД, тем детализированней (на 3 уровне детализации категорий МКФ) постановка задач.

Корректное, последовательное формулирование целей реабилитации и абилитации позволяет выстраивать для клиента долгосрочную и краткосрочную траекторию реабилитационного процесса. ГАУ «Областной центр реабилитации инвалидов» отрабатывает типовые задачи в кодах категорий МКФ в зависимости от ОЖД ребенка-инвалида.

Проблема результативности реабилитационного процесса – еще один серьезный вопрос для всех участников реабилитационного процесса. В предлагаемой в данном нормативном документе методике «Балльная система определения степени ограничений в социально значимых категориях жизнедеятельности у детей» (авторы Г.В. Волюнец, М.А. Школьникова), существует ряд ограничений. Во-первых, в данном диагностическом инструменте не учитывается целевая реабилитационная группа ребенка-инвалида (далее ЦРГ) и его ОЖД, установленное МСЭ. Во-вторых, в методике нет обоснования выбора перечня показателей, которые диагностируют жизнедеятельность ребенка-инвалида.

ГАУ «Областной центр реабилитации инвалидов», учитывая опыт оценки результативности процесса реабилитации инвалидов старше 18 лет с использованием МКФ, предлагает следующие подходы к системе оценки результативности: установить взаимосвязь ЦРГ и ОЖД с кодами МКФ (активность и участие), что позволит сформировать конкретные критерии диагностирования по каждой целевой группе и взаимоувязать все компоненты системы (ЦРГ, стандарт, методику оценки результативности).

Приведем пример. Например, у ребенка-инвалида МСЭ установила 1 ЦРГ (дети-инвалиды с преимущественными нарушениями психических функций). Чаще всего у таких детей ведущим ограничением жизнедеятельности является контроль за своим поведением. В системе МКФ

можно детально описать реальную ситуацию конкретного ребенка-инвалида, куда могут войти такие домены как d 1550 Базисные навыки; d 1551 Комплексные навыки; d 2100 Выполнение простых задач. Подготовка, начало, организация времени и места, которые необходимы для выполнения простых задач; d 2301 Организация повседневного распорядка дня.

Если у ребенка-инвалида данной ЦРГ (например, это ребенок с расстройством аутистического спектра) ведущим ограничением определено снижение способности к общению, то в описание по МКФ могут войти такие домены, как d 310 Восприятие устных сообщений при общении; d 315 Восприятие сообщений при невербальном способе общения; d 320 Восприятие сообщений на языке формальных символов при общении; d 325 Восприятие письменных сообщений при общении; d 330 Речь; d 335 Составление и изложение сообщений в невербальной форме; d 340 Составление и изложение сообщений на языке формальных символов d 345 Письменные сообщения. При описании ситуации клиента проставляются степени ограничений в соответствии с той шкалой, которая предложена в МКФ [3, с. 17]:

- 0 – ограничения отсутствуют;
- 1 – легкие, незначительные ограничения, проблемы;
- 2 – умеренные ограничения, проблемы;
- 3 – тяжелые ограничения, проблемы;
- 4 – абсолютные ограничения, проблемы.

Исходя из данной шкалы, можно построить диагностику статуса ребенка-инвалида по всем направлениям комплексной реабилитации и абилитации. Эти показатели будут сравнимыми для всех специалистов. Что упрощает определение результативности реабилитационного процесса в организации.

Таким образом, можно предложить алгоритм выявления способностей к реализации деятельности ребенка-инвалида в рамках, установленных (МСЭ)

ограничений жизнедеятельности и определения его отклонений от нормативного развития. Данный алгоритм представлен в Таб. 1.

Таблица 1 - Определение результативности проведения реабилитационных мероприятий по социально-психологической реабилитации и абилитации

ОЖД	код категорий МКФ	Наименование диагностического инструментария (примерный перечень)	Диагностика		Оценка результата
			Статус (первичная диагностика)	Статус (заключительная диагностика)	
1. Целевая реабилитационная группа: дети-инвалиды с преимущественными нарушениями психических функций					
способность к обучению	d130 Копирование	методы нейропсихологической диагностики (Я. Я. Трауготт, И. М. Тонконогий), Диагностический альбом (А. Р. Лурия) АПК «Шуфрид»; Экспериментальные методики патопсихологического обследования (С.Я Рубинштейн) и др.	d130.1	d130.0	+
	d 135 Повторение		d 135.1	d 135.0	+
	d 140 Усвоение навыков чтения		d 140.2	d 140.2	=
	d 145 Усвоение навыков письма		d 145.2	d 145.2	=
	d 150 Усвоение навыков счета		d 150.2	d 150.1	+
	d 155 Приобретение практических навыков		d 155.2	d 155.1	+
	d 159 Базисные навыки при обучении		d 159.2	d 159.2	=
					<i>Улучшение</i>

*Определяется по применяемым диагностическим инструментам, приведенным к единой шкале измерения

Основная проблема в оценке результата состоит в несовместимости показателей, используемых в различных диагностических инструментах. Учитывая, что ОЖД на сегодняшний день определяется в качественных показателях, количественные показатели (баллы) целесообразней перевести в качественные.

Для статистической сравнимости необходимо наличие одного и того же показателя на выборке «до» и «после» предлагаем рассмотреть качественную оценку результативности. Для этого можно использовать допустимые для порядковой шкалы операции, а именно: «больше» («>»), «меньше» («<») и «равно» («=»). Целевые показатели, соответствующие поставленным реабилитационным задачам, «до» и «после» сравниваются, полученный результат записывается знаком «+», «↔» или (0). «>» (балл стал меньше, «улучшение»), «<» (балл стал больше, «ухудшение») и «=» (0 или «без изменений»). Общая результативность клиента выводится исходя из количества полученных знаков. Данный подход на сегодняшний день реализован в ГАУ «Областной центр реабилитации инвалидов», при оценке комплексной реабилитации и абилитации инвалидов старше 18 лет.

Список использованных источников:

1. Распоряжение Правительства РФ от 18.12.2021 N 3711-р «Об утверждении Концепции развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года» [Электронный ресурс] URL: [//www.consultant.ru](http://www.consultant.ru) (дата обращения: 22.09.2022).
2. Друкер П. Классические работы по менеджменту. М.: «Альпина Бизнес Букс», 2008.– 220 с.
3. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ). Женева: Всемирная Организация Здравоохранения; СПб.: Институт усовершенствования врачей-экспертов, 2001.–346 с.
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 17 декабря 2021 г. № 2339 «О реализации пилотного проекта по оказанию услуг по комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов» [Электронный ресурс] URL: [//www.consultant.ru](http://www.consultant.ru). (дата обращения: 22.09.2022).

**ОЦЕНКА ИНВАЛИДАМИ ТРУДОСПОСОБНОГО ВОЗРАСТА
ОСВЕЩЕНИЯ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
ВОПРОСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Л. В. Шипова

кандидат психологических наук, доцент кафедры реабилитационных технологий ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

г. Саратов, Россия

М. А. Борчанинова

Магистрант, факультет психолого-педагогического и специального образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

г. Саратов, Россия

palkina.mariia@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются результаты опроса инвалидов трудоспособного возраста по освещению в средствах массовой информации вопросов профессиональной деятельности, поиска работы, трудоустройства, адаптации инвалидов на рынке труда.

Ключевые слова: средства массовой информации, лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды трудоспособного возраста, профессиональная деятельность, трудоустройство.

**ASSESSMENT BY DISABLED PEOPLE OF WORKING AGE OF MEDIA
COVERAGE OF ISSUES OF PROFESSIONAL ACTIVITY**

L. V. Shipova

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Rehabilitation Technologies,

Saratov State University, Saratov, Russia

M. A. Borchaninova

Abstract. The article discusses the results of a survey of disabled people of working age on the media coverage of issues of professional activity, job search, employment, adaptation of disabled people in the labor market.

Keywords: mass media, persons with disabilities, disabled people of working age, professional activity, employment.

Оценка инвалидами трудоспособного возраста освещения в средствах массовой информации (СМИ) вопросов профессиональной деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), проблем трудоустройства, отношения работодателей к инвалидам и др. имеет важное значение для эффективного поиска работы [1], совершенствования процесса содействия трудоустройству [2], адаптации безработных инвалидов на рынке труда [3].

С целью изучения оценки инвалидами трудоспособного возраста освещения в СМИ вопросов профессиональной деятельности был проведен опрос, в котором приняли участие 30 инвалидов трудоспособного возраста.

Оценивая полноту и доступность раскрытия в СМИ информации о правах и льготах для инвалидов в процессе профессиональной деятельности, 7% опрошенных выбрали оценку 1 из 10, 27% – 2 из 10, ещё 23% – 3 из 10, 40% – 4 из 10.

Среди источников информации, из которых респонденты чаще всего получают сведения о трудовой сфере, в том числе посвящённые правам и льготам инвалидов, были названы телевидение (67%), сайты, найденные по конкретным запросам в поисковых системах в Интернете (87%), социальные сети в Интернете (83%), газеты и журналы (40%).

В качестве предпочитаемых СМИ были названы следующие: телеканалы НТВ (73%), ТНТ (50%), видеосервис YouTube (www.youtube.com) (43), СТС (20%), «Первый канал» (20%), телеканал «Россия» (13%),

социальные сети «ВКонтакте» (53%), «Одноклассники» (20%), газета «Аргументы и факты» (10%). Социальным сетям в ответах уделялось особое внимание: респонденты называли важным преимуществом не только возможность найти сообщества по интересам, но и обсуждение своих проблем и вопросов с другими инвалидами, обмен опытом, в том числе связанного с работой.

Сообщая о своих предпочтениях, большинство респондентов говорили о том, что стараются смотреть не новостные или общественно-политические телепередачи, а развлекательные и художественные, в которых рассказываются истории: кинофильмы, сериалы и просветительские передачи об обществе и окружающем мире (например, по телеканалу «Дискавери»), интервью с интересными людьми и документальные фильмы о выдающихся личностях, спортивные игры, музыкальные концерты.

Свой уровень доверия к информации, транслируемой СМИ, респонденты оценили следующим образом: 27% опрошенных выбрали оценку 2 из 10, 56% – 4 из 10, 17% – 5 из 10, ещё 10% воздержались от ответа.

Среди достоинств СМИ, которыми опрошенные пользуются наиболее часто, были названы следующие: рассказ о реальных историях из жизни людей (73%), возможность обратной связи (57%), живое и интересное преподнесение информации (47%).

В качестве недостатков СМИ, которыми опрошенные пользуются наиболее часто, были названы: редкое упоминание о проблемах инвалидов (50%), теоретический характер информации и отсутствие историй реальных людей (43%), отсутствие обратной связи (23%).

Говоря о наиболее удобном формате восприятия информации, респонденты отметили: наличие ярких фотографий и иллюстраций (80%), видеоряд (83%), подробный и понятный текст (47%), возможность участия в обсуждениях (47%), аудио-сообщения (10%), они отметили важность качества, скорости и выразительности речи в записи).

На вопрос об информации про трудовую деятельность инвалидов, которую респондентам хотелось бы получать, были даны следующие ответы: примеры проблем (нарушение прав) и их решение (87%), истории карьерного успеха инвалидов (77%), актуальные вакансии для инвалидов в г. Саратове (73%), рекомендации специалистов по адаптации на рабочем месте, вхождению в должность, построению отношений в коллективе (30%), наличие интерактивной площадки для обмена опытом и мнениями о трудовых вопросах для инвалидов (27%).

По итогам проведённого опроса можно сделать следующие выводы. Большинство респондентов (80%) заинтересованы в профессиональной самореализации и работают в настоящий момент или желают найти работу. Хочется отметить их активное участие в беседе и заинтересованность темой поиска работы. В некоторых случаях в связи с длительностью опроса (около 15-20 минут) и необходимостью концентрации на задаваемых вопросах можно было наблюдать потерю внимания у респондента, повышение раздражительности и проявление агрессии. Как было сказано выше, 6 человек (20%) сообщили, что не работают и не имеют желания найти работу, отличались скептицизмом, безынициативностью, односложными ответами и нежеланием рассуждать о возможных перспективах.

Результаты опроса показали, что 73% опрошенных имеют высшее или среднее специальное образование, а 27% отметили, что готовы осваивать новые востребованные профессии. Это достаточно высокий результат, говорящий об имеющейся профессиональной подготовке большинства респондентов.

Значительной помехой в поиске работы для опрошенных являются их представления об отношениях работодателей и инвалидов. Так, 100% респондентов считают, что организации стараются не принимать в свой штат лиц с ОВЗ, а также считают их труд менее качественным, не хотят уделять дополнительное внимание и решать организационные вопросы, связанные с режимом труда и отдыха, объёмом и сложностью работы, установленными

социальными льготами и т.д. Следует отметить, что 33% опрошенных сообщили, что внимательное отношение при приёме на работу инвалидов наблюдается в тех организациях, деятельность которых направлена на помощь инвалидам. Эти данные позволяют предположить, что увеличение в штате таких организаций числа инвалидов может стать значимой инвестицией не только в реализацию трудового потенциала лиц с ОВЗ, но и в эффективность работы самой организации, так как хорошие отношения в коллективе являются наиболее сильным мотивирующим фактором для опрошенных (80%) и дают наиболее сильные позитивные впечатления от работы (67%), но при этом, несомненно, требуют большего вклада в координирование работы персонала со стороны руководства данных центров.

Неприятные эмоции и появление нежелания работать у 70% респондентов связаны со сложностями при общении в коллективе, а также отсутствие необходимых условий труда – у 20% опрошенных. Такие данные заставляют задуматься о неподготовленности общества к взаимодействию с инвалидами в рамках трудовой сферы, неготовность к интеграции лиц с ОВЗ в общественные отношения. В связи с этим подключение к данному вопросу СМИ может стать значительной помощью как в деле информирования инвалидов в области трудовой самореализации, прав и льгот, так и содействия в просвещении и подготовки общества в целом к качественному, гуманному взаимодействию с лицами с ОВЗ.

Результаты опроса показали, что большинство респондентов регулярно пользуется различными СМИ: телевидением (8%), Интернет-сайтами (73%), социальными сетями (83%), газетами и журналами (40%). Предпочтения отдаются СМИ с наличием ярких фотографий и иллюстраций (80%), видеоматериалов (83%), подробных и понятных текстов (47%). Особое внимание уделяется наличию интерактивных элементов и возможности участия в обсуждениях (47%). Респонденты любят знакомиться с рассказами о реальных историях из жизни людей (73%), большое значение имеет живое и увлекательное преподнесение информации (47%). В свою очередь, интерес

уменьшает информация, которая носит теоретический характер (43%) и не затрагивает реальные проблемы инвалидов (50%). При этом уровень доверия опрошенных к СМИ можно оценить как низкий.

Также инвалиды описали интересующий их круг вопросов о трудовой деятельности, который они хотели бы получать через СМИ: примеры проблем инвалидов на рабочем месте и их решение интересны 87% опрошенных, истории карьерного успеха инвалидов – 77%, актуальные вакансии для инвалидов в г.Саратове – 73%. Кроме того, они заинтересованы получать рекомендации специалистов по адаптации на рабочем месте, построению отношений в коллективе (30%) и иметь возможность обмениваться опытом о своей трудовой деятельности на интерактивной Интернет-площадке (27%).

Всё это позволяет сделать вывод о том, что учёт информационных интересов и предпочтений инвалидов при подготовке материалов для СМИ о трудовой деятельности данной категории лиц позволит поднять их вовлеченность в данный вопрос, повысит осведомлённость и компетентность, и в конечном счёте повлияет на развитие трудовой мотивации, а значит, и увеличение числа трудоустроенных лиц данной категории.

По итогам проведения опроса, анализа ответов респондентов, описания их сложностей и предпочтений при получении информации о трудовой деятельности через СМИ можно получить описание наиболее оптимального способа преподнесения материалов для инвалидов на данную тематику через СМИ.

Таким образом, выбор СМИ, интересных большинству инвалидов, доступных и увлекательных для них жанров и поднятие волнующих тем о трудовой деятельности может стать эффективным способом развития мотивации инвалидов в области поиска работы, трудоустройства и построения карьеры. Систематическая подготовка таких материалов для СМИ сможет создать широкое информационное поле, влияющее на сознание лиц с ОВЗ, их установки об окружающем мире и обществе.

Следует отметить, что отсутствие такого рода материалов, в свою очередь, может негативно влиять на мотивацию трудовой деятельности инвалидов, так как это говорит не просто об отсутствии информированности и просвещённости в вопросах профессиональной реализации, но и создаёт у инвалидов впечатление того, что их незаслуженно забывают (что ведёт к снижению самооценки), обманывают (об этом говорит низкий уровень доверия к СМИ по результатам проведённого опроса). Поэтому популяризация информационных предпочтений инвалидов на конференциях, круглых столах, совещаниях, среди руководства, кадровых и пресс-служб предприятий имеет важное значение в деле содействия профессиональной реализации инвалидов и развития их мотивации трудовой деятельности с помощью СМИ.

Список использованных источников:

1. Пяткина Е.С., Шипова Л.В. Модель комплексной реабилитации инвалидов трудоспособного возраста // Цивилизация - Общество - Человек. 2018. [№ 6-7](#). С. 87-91.
2. Борчанинова М.А., Шипова Л.В. Специфика тональности информационно-просветительских материалов в областных интернет-СМИ, освещающих жизнь инвалидов // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2020. [№ 3](#). С. 552-564.
3. Борчанинова М.А., Шипова Л.В. Средства массовой информации как инструмент внедрения в общество знаний о возможностях для лиц с ОВЗ и инвалидов // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2021. [№ 4](#). С. 277-284.

**РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
СРЕДСТВАМИ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ**

Е. В. Шуваева

*магистрант 2 курса, Институт педагогики и психологии,
Оренбургский Государственный педагогический университет,
учитель-логопед МДОАУ «Детский сад № 116»*

г. Оренбург, Россия

lena.shuvaeva.1999@mail.ru

Аннотация: Исследовательская работа посвящена психолого-педагогическим и методическим аспектам развития грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития средствами песочной терапии. Рассмотрены цели песочной терапии и особенности ее использования на логопедических занятиях для развития грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР.

Ключевые слова: песочная терапия, грамматический строй речи, задержка психического развития, старшие дошкольники.

**THE DEVELOPMENT OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF
SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION BY
MEANS OF SAND THERAPY**

E.V. Shuvaeva

*2nd year master's student, Institute of Pedagogy and Psychology,
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg,
teacher-speech therapist MDOAU "Kindergarten No. 116" Orenburg*

lena.shuvaeva.1999@mail.ru

Abstract: The research paper is devoted to the psychological, pedagogical and methodological aspects of the development of the grammatical structure of

speech in preschoolers with mental retardation by means of sand therapy. The objectives of sand therapy and the features of its use in speech therapy classes for the development of the grammatical structure of speech in preschoolers with ZPR are considered.

Keywords: sand therapy, grammatical structure of speech, mental retardation, senior preschoolers.

В настоящее время одним из наиболее часто встречаемых нарушений развития среди современных детей является задержка психического развития (ЗПР), которая характеризуется нарушением темпа всего психического развития при наличии у детей значительных потенциальных возможностей. Ученые (Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский и др.) отмечают, что данное нарушение носит временный характер и может быть компенсировано при максимально возможно ранней диагностики и коррекции.

Эти дети имеют особенности развития основных компонентов речевой системы. Их словарный запас характеризуется бедностью и неточностью (Е.В. Мальцева, С.Г. Шевченко [1]). В активном словаре преобладают имена существительные и глаголы. Усвоение прилагательных, наречий и других частей речи вызывает определенные трудности. У большинства детей наблюдается недостаточность фонетико-фонематического восприятия.

Исследователи грамматического строя речи (Р.И. Лалаева, С.В. Зорина, Е.С. Слепович, Е.Ф. Соботович) указывают на значительное недоразвитие словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения.

Дефекты речи у детей с ЗПР проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности и обусловлены особенностями их психофизического развития. Так же у них наблюдается незрелость эмоционально-волевой сферы, поэтому они не способны к длительным волевым усилиям и сосредоточенности, поэтому для таких детей наиболее привлекательна игровая деятельность.

Логопедическая работа по коррекции речи у дошкольников с ЗПР определяется не только характером речевого дефекта, но и строится с учетом их психологических особенностей. Обязательной составляющей такой работы является развитие познавательных процессов и функций (восприятия, памяти, мышления, воображения, внимания) и коррекция недостатков психофизического развития.

Положительный эффект в коррекционно-развивающей работе с детьми с ЗПР оказывает песочная терапия.

Песочная игра – самый привычный и знакомый для ребенка способ исследовать мир, выстроить отношения, выразить свои переживания.

Песочная терапия – это многофункциональная технология, которая позволяет решать задачи диагностики, коррекции, развития познавательных процессов и творческого развития [2,].

Игры с песком развивают тактильную чувствительность, ручную моторику и зрительную координацию, готовят руку к письму, стимулируют речевое общение, активизируют словарь, совершенствуют грамматический строй речи, способствуют развитию внимания, памяти, пространственных представлений. Игры с песком поднимают настроение, снимают стресс, снижают уровень нервно-психического напряжения, стабилизируют эмоциональное состояние детей [3].

Перенос занятия в «песочницу», оказывает больший образовательный и воспитательный эффект, чем обычная форма коррекционного обучения. Во-первых, увеличивается желание ребёнка экспериментировать, узнавать что-то новое. Во-вторых, в играх с песком развиваются все психические процессы (восприятие, внимание, память, мышление). В-третьих, совершенствуются коммуникативные навыки ребёнка, а также предметно-игровая деятельность. [4].

По мнению Н.В. Кузуб, Э.И. Осипук [5], занятия с элементами песочной терапии имеют следующие *цели*: создание комфортной, естественной среды, в которой ребенок с ЗПР проявляет творческую активность и чувствует себя

защищено; развитие когнитивных процессов: ощущения, восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления; актуализация эмоций;

снижение психофизического напряжения; совершенствование навыков и умений практического общения, используя вербальные и невербальные средства; развитие словесно-логического мышления, наглядно-образного мышления, творческого мышления, побуждая детей к активным действиям и концентрации внимания, способствуя проявлению эмпатии; развитие лексико-грамматического строя речи, фонематического слуха; автоматизация, дифференциация звуков; обучение чтению и письму; развитие мелкой моторики.

Для организации игр на песке необходима песочница и различные фигурки или их изображения. Если для занятий не хватает каких-либо фигурок-образов, их лепят из пластилина, глины, теста [6].

Владение грамматическим строем речи подразумевает способность образовывать новые слова, пользуясь суффиксальным, префиксальным и префиксально-суффиксальными способами.

Использование песочной терапии на логопедических занятиях способствует развитию грамматического строя речи по следующим направлениям:

1. Практическое усвоение способов словоизменения:

- образование существительных именительного падежа множественного числа;

- образование существительных родительного падежа множественного числа;

- согласование прилагательных и числительных существительными;

- употребление предлогов

- согласование притяжательных местоимений *мой, моя, мое, мои* с существительными.

2. Практическое усвоение способов словообразования:

- образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами;

- образование относительных прилагательных от существительных;
- образование названий детенышей;
- образование приставочных глаголов;
- образование притяжательных прилагательных

3. Овладение навыками составления простых и распространенных предложений по демонстрируемым действиям, по вопросам, по моделям [7].

Анализ теоретических положений заявленной проблемы позволил провести исследование на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида №13» г. Оренбурга. В обследовании принимали участие 10 воспитанников с задержкой психического развития в возрасте 6 лет.

Для обследования грамматического строя речи использовалась методика Т.Н. Волковской [8].

В таблице 1 представлены задания по обследованию грамматического строя речи.

Таблица 1 - Задания методики Т.Н. Волковской по исследованию грамматического строя речи

Задание	Цель	Оборудование	Баллы
Исследование состояния словоизменения			
1.	Образование существительных им. п. мн. числа	Набор картинок: ведро – вёдра, шишка – шишки, синица – синицы, нож - ножи	5
2.	Образование существительных род.п. мн. числа	Набор картинок: деревья –много деревьев, карандаши– много карандашей, вишня – много вишен, окна – много окон	5
3.	Употребление предлогов	Набор картинок: в, на, под, над, за, из-за, из-под, с.	5
4.	Согласование прилагательного с существительным	Набор картинок: небо, машина, шарф	5
5.	Согласование числительного с существительным	Набор картинок: Три шара, а пять шаров. Три ложки, а пять . . . Четыре пуговицы, а десять... Два уха, а шесть	5
6.	Согласование существительных и притяжательных местоимений в роде и числе	Набор картинок: небо, машина, шарф	5
7	Исследование состояния словообразования		

	Образование уменьшительно-ласкательных форм.	Набор картинок: шапка-шапочка, платье-платьице, жук-жучок, кукла-куколка, сапог-сапожок, корабль-кораблик	5
8.	Образование названий детенышей	Набор картинок: У кошки – котенок. У коровы – теленок. У белки – бельчонок. У волка- волчонок. У козы козленок. У овцы – ягненок.	
9.	Образование относительных прилагательных от существительных	Матрешка из дерева – деревянная, стакан из стекла – стеклянный, портфель из кожи – кожаный, свитер из шерсти – шерстяной, конверт из бумаги – бумажный	5
10.	Образование притяжательных прилагательных	Набор картинок: лисий, волчий, львиный, Павлиний	5
11	Образование приставочных глаголов	Набор картинок: мальчик вышел из дома. Мальчик перешел улицу. Мальчик подошел к дому.	5

Результаты исследования экспериментальной группы представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты диагностики грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР (в баллах)

№ п/п Список детей	Задания											Сумма	К	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11			
1. Даша П.	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	33	3	средний
2. Вика З.	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	35	3,1	средний
3. Никита	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	27	2,5	ниже ср
4. Валера Я.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	21	1,9	низкий
5. Маша Д.	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	20	1,8	низкий.
6. Дима В.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	2	ниже
7. Ваня С.	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	19	1,7	низкий
8. Петя М.	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	20	1,8	низкий
9. Рома К.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	21	1,9	низкий
10. Кирилл	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	19	1,7	низкий.
Средний	2,3	2,2	2,3	2,3	2,3	2,5	2,3	1,8	2	1,5	2,2		2,1	ниже ср.

По результатам обследования мы видим, что у дошкольников с задержкой психического развития имеются нарушения грамматического строя речи. Высокий уровень сформированности грамматической стороны речи в данной выборке не выявлен.

При выполнении задания назвать один предмет и много предметов дети неправильно употребляют форму именительного и родительного падежей

множественного числа существительных (ведры, много карандаш, много окон). Возникли затруднения при образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (платишка, кукличка). Допускали ошибки при согласовании существительных с числительными. Многие не могут образовывать относительные прилагательные. Нарушения построения предложно-падежных конструкций наблюдаются в амене предлогов. В речи отсутствуют сложные предлоги из-за, из-под.

Самым трудным для них оказалось образование притяжательных прилагательных, а также названий детенышей, что говорит о несформированности атрибутивного словаря.

На рисунке наглядно представлено соотношение уровней развития грамматического строя речи у испытуемых.

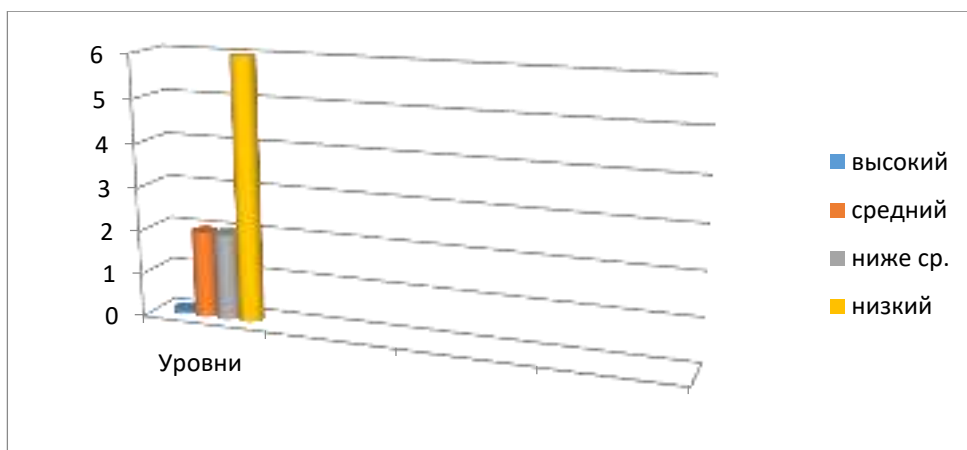


Рисунок 1 - Уровень развития грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР

Исходя из данных рисунка 1, можно сделать вывод о том, что у дошкольников с ЗПР низкий уровень развития грамматического строя речи (у 6 испытуемых определен данный уровень). У двух воспитанников был выявлен средний уровень и у двух – ниже среднего.

В целом, анализ результатов исследования показал, что уровень сформированности грамматической стороны речи по выборке дошкольников с ЗПР ниже среднего.

Следовательно, можно сделать вывод, что дошкольники с ЗПР нуждаются в логопедической помощи. Для повышения уровня развития

грамматического строя речи необходимы коррекционные логопедические занятия.

Мы предполагаем, что использование следующих игр песочной терапии на логопедических занятиях будет способствовать формированию грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР (таблица 3).

Таблица 3 - Логопедические игры с песком, способствующие развитию грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР

Название игры, цель	Словарь	Содержание
<p>«Подбери слово»</p> <p>Цель: подбор и употребление прилагательных.</p>	Полосатая, деревянная, бумажный, шерстяная	Дети по очереди подбирают к названиям предметов прилагательные. Затем прячут их в песке. Например: полосатая зебра, бумажный кораблик.
<p>«Один – много»</p> <p>Цель: образование множественного числа имен существительных</p>	Кубики, машинки, куклы, матрёшки, мячики, лошадки, мишки, зайчики	Логопед прячет игрушки в песке, дети по очереди достают любую из них называют в единственном числе, а затем во множественном. Например: кубик – кубики, машинка - машинки
<p>«Какой сок, какое варенье?»</p> <p>Цель: образование относительных Прилагательных.</p>	Яблочный сок, яблочное варенье, лимонный сок, грушевый сок, грушевое варенье, виноградный сок	Логопед прячет в песке муляжи фруктов и ягод. Ребенок достает из песка фрукт или ягоду и называет, какой сок и какое варенье можно приготовить из этого фрукта или ягоды.
<p>«Назови ласково»</p> <p>Цель: употребление существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами</p>	Домик, кубик, мячик, куколка, зайчик, медвежонок, лошадка	Логопед прячет в песке предметы. Дети достают игрушку и называют её ласково.
<p>«Чей хвост, чьи уши, чья голова?»</p> <p>Цель: образование и употребление</p>	Заячьи уши, волчья голова, лисий хвост,	Логопед прячет в песке фигурки диких животных, оставляя голову, хвост или уши. Дети называют, чьи это уши, чей хвост или чья голова и

притяжательных прилагательных	медвежья голова, беличий хвост	называют, какое животное прячется в песке. Например: это заячьи уши, значит в песке заяц.
«Что не стало?». Цель: закрепление навыка использования существительных в Р.п. ед. и мн. числа.	Кубика, машинки, куклы, матрёшки, мячика, лошадки, мишки, зайчика	Один ребенок засыпает часть предметов на картинке песком, а другой ребенок отгадывает, чего не стало.
«Угости животное» Цель: уточнение форм дательного падежа. Составление предложений	Морковка - зайцу, гриб – белке, рыбу – коту, косточку – собаке, яблоко – ежику.	Перед ребенком картинки с изображением животных. Ребенок ищет в песке «угощение» и называет, кому оно приготовлено. Например: Морковку дадим зайчику.
«Расскажи». Цель: употребление в речи предлогов.	Предлоги: на, между, около, в	Дети расставляют предметы по песочному полю. Затем рассказывают друг другу о местоположении предмета относительно других.

Таким образом, песочная терапия является одним из эффективных средств воздействия. Систематическое проведение занятий с использованием песочной терапии позволит обеспечить положительную динамику процесса формирования грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР. С помощью песочной терапии также можно снизить эмоциональное напряжение, стрессовое состояние, развить сенсомоторные навыки, тактильные ощущения и пространственные представления.

Список использованных источников:

1. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с.

2. Грабенко, Т. М. Коррекционные, развивающие игры / Т. М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2004 – 64 с.
3. Сапожникова, О.Б. Песочная терапия в развитии дошкольников / О.Б. Сапожникова, Е. В. Гарнова. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 60 с.
4. Грабенко, Т.М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 50 с.
5. Кузуб, Н.В. В гостях у песочной феи. Организация «педагогической песочницы» и игр с песком для детей дошкольного возраста / Н.В. Кузуб, Э.И. Осипук // Вестник практической психологии образования. –2013. – №1. – С. 66– 74.
6. Жесткова В.Ф. Занятия с использованием элементов песочной терапии. / В.Ф. Жесткова //Логопед. – 2009. – № 7. – С. -79.
7. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 218 с.
8. Волковская, Т.Н. Иллюстрированная методика логопедического обследования» – М.: Коррекционная педагогик, 2009. – 104 с.

НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ СКАЗОК МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

У. А. Белова

магистрант 1 курса Российский государственный педагогический

университет имени А.И. Герцена

г. Санкт-Петербург, Россия

ule4ka_belova16.11.00@mail.ru

Актуальность нашего исследования заключается в том, что изучение проблемы восприятия сказок младшими школьниками с умственной отсталостью является предпосылкой к его совершенствованию. В результате которого происходит глубокое, правильное восприятие, развитие мышления, памяти, воображения, а также обогащение личного и социального опыта ребенка, как средство социализации. Этой проблемой в общей и специальной педагогике занимались такие исследователи, как Гаврилушкина О.П., Сигитова В.Г., Радина Н.К., Аксенова А.К., Молдавская Н.Д., Маранцман В.Г. и другие исследователи [2, с. 200; 5, с. 21; 1, с. 84; 4, с. 203, 92; 3, с. 68].

Сказка является неизменным обучающим и воспитывающим народным средством. Восприятие сказки оказывает сильное влияние на эмоциональное развитие детей, создает реальные психологические условия для формирования социальной адаптации ребенка с умственной отсталостью. Это и является одной из первостепенных задач олигофренопедагога. Сказка способствует не только получению позитивных и положительных эмоций, она способствует улучшению социальных умений, навыков поведения, нравственных качеств, которые в последствии влияют на личностные качества ученика, и даже в какой-то мере определяют и формируют его внутренний мир.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей восприятия сказок у умственно отсталых школьников.

Объектом исследования является литературное развитие обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Предметом исследования являются особенности осмысленного и означенного синтеза сказок обучающимися с умственной отсталостью 3-4х классов.

Задачами нашей научно-исследовательской работы в связи с указанной целью являются:

- 1) изучение психолого-педагогической литературы по проблеме восприятия сказок нормотипичными детьми и детьми с умственной отсталостью;
- 2) разработка методики и проведение констатирующего эксперимента, анализ и интерпретация полученных результатов;
- 3) выявление и описание особенностей восприятия сказок младшими школьниками с умственной отсталостью;
- 4) разработка методических рекомендаций по совершенствованию восприятия сказок у обучающихся 3-4х классов с умственной отсталостью.

Гипотеза состояла в предположении о том, что органическое поражение центральной нервной системы приводит к специфике в восприятии сказок у обучающихся с умственной отсталостью.

Одной из исследовательских задач предусматривалось проведение **экспериментального исследования** восприятия сказок у младших школьников с умственной отсталостью.

В экспериментальном исследовании принимали участие обучающиеся 3х и 4х классов, выборка состоит из 3 групп – по 13 детей с легкой умственной отсталостью, с задержкой психического развития и с нормотипичным развитием.

Нами была разработана методика экспериментального исследования по изучению восприятия сказок младшими школьниками. Она представляла собой совокупность заданий, которые были подобраны с учетом возраста обучающихся и позволяли оценить уровень развития восприятия сказок у

учеников, их интересы, умение выделить сказку среди других литературных жанров, таких как стихотворение и рассказ, узнать сказку по названию, героям или наглядным материалам, а также возможности детей в понимании и запоминании сюжета.

Как видно из диаграммы, представленной ниже, средние показатели по каждому заданию у трех групп обучающихся младших классов различаются: дети с нормотипичным развитием заметно лучше справились с заданиями в отличие от младших школьников с легкой умственной отсталостью и ЗПР.

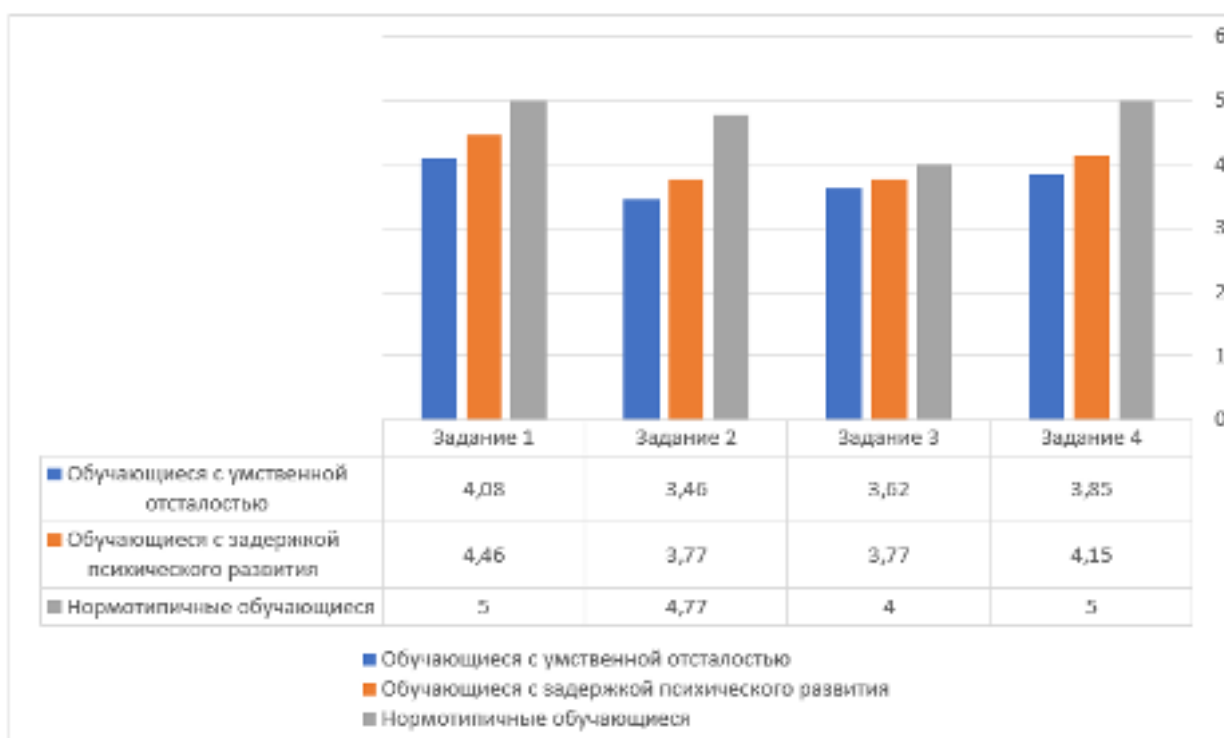


Диаграмма 1 – Результаты выполнения заданий констатирующего эксперимента обучающимися, принимавшими участие в исследовании

Исследование показало, что восприятие сказок лучшим образом сформировано у нормотипичных обучающихся, а у обучающихся с умственной отсталостью и ЗПР оно нарушено. Детям с умственной отсталостью и ЗПР сложно ответить правильно, опираясь только на один слуховой анализатор, в то время как при появлении наглядного материала выполнение заданий становилось проще, и школьники могли заметить и исправить допущенные ими ошибки. Это свидетельствует о том, что

осмысленный синтез, идущий от различных рецепторов, требует совместного действия двух и более анализаторов, тогда результат перцептивной деятельности улучшается, обучающиеся совершают меньшее количество ошибок, узнают и вспоминают сказку. При этом, в большинстве случаев с нормотипичными обучающимися наглядность не потребовалась, что указывает на более высокий уровень развития восприятия сказок (на слух).

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента мы выделили 5 уровней развития восприятия сказок.

К **высокому уровню** были отнесены дети, набравшие 20 баллов. Эти дети справились безошибочно, без помощи экспериментатора, со всеми предложенными заданиями. Нарушения восприятия сказок в ходе выполнения предложенных заданий выявлено не было.

К **уровню выше среднего** было отнесены дети, которые набрали 16-19 баллов. У этих детей наблюдалось большинство верных ответов, редкие ошибки, иногда требовалась небольшая помощь экспериментатора. Также изредка детям требовался наглядный материал, что свидетельствует о том, что обучающимся было проще справиться с заданиями при активной работе двух анализаторов – слухового и зрительного.

К **среднему уровню** были отнесены дети набравшие за выполнение заданий 11-15 баллов. Учащиеся, находящиеся на среднем уровне развития восприятия сказок, допускали ошибки, как в ответах на вопросы, так и в дифференциации фрагмента текста и/или узнавании сказок. Также у этих детей могли наблюдаться ошибки в пересказе сюжета прослушанной сказки, что свидетельствует о том, что даже при активной совместной работе двух анализаторов дети совершали ошибки, что и указывает на недостаточную сформированность или нарушение восприятия сказок.

К **низкому уровню** были отнесены дети, набравшие 6-10 баллов. Дети, находящиеся на низком уровне развития восприятия сказок, демонстрировали самые разные ошибки – от непонимания вопроса до невозможности пересказать прослушанную сказку, лишь описывая картинный план. Данные

результаты наглядно указывают не только на нарушения слухового восприятия, но и на нарушения восприятия, обусловленного несколькими различными анализаторами.

Очень низкому уровню развития восприятия сказок соответствовали результаты равные 0-5 баллам. На данном уровне находились бы дети негативно настроенные, отказывающиеся отвечать или же неспособные выполнить предложенные задания. Однако, ни один участник, принимавший участие в исследовании, не находится на этом уровне развития восприятия сказок.

Большая часть обучающихся с умственной отсталостью находится на уровне выше среднего и среднем уровне, но также часть учеников находится на низком уровне. В то время как среди обучающихся с ЗПР и нормативным развитием нет учеников, находящихся на низком и очень низком уровне развития восприятия сказок, а подавляющее большинство находится на уровне выше среднего.

Анализ литературы по проблеме исследования, а также проведенное нами констатирующий эксперимент позволили нам разработать методические рекомендации, направленные на совершенствование восприятия сказок учениками третьих, четвертых классов с умственной отсталостью. Для этого необходимо организовывать наглядно-практическую деятельность детей в ходе изучения сказки, уделять особое внимание играм и упражнениям, способствующим восприятию главных героев литературного произведения, а также использовать театрализованную деятельность.

Таким образом, задачи исследования были реализованы, цель достигнута, и гипотеза подтверждена.

Список использованных источников:

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. - М.:

- Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 151 с. — (Коррекционная педагогика).
2. Дошкольное воспитание аномальных детей: Кн. для учителя и воспитателя / Л.П. Носкова, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина и др.; под. ред. Л.П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.
 3. Маранцман В.Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике // Литературное и речевое развитие школьников. СПб, 1992. – 98 с.
 4. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Педагогика, 1976. – 224 с.
 5. Радина Н. К. Истории и сказки в психологической практике. [Текст]/ Н. К. Радина. Санкт-Петербург, 2006. – 205 с.

ФОНОВЫЕ СОЦИО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БУДУЩИХ КОРРЕКЦИОННЫХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФОТБОРА: РЕЗУЛЬТАТЫ АВТОРСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

А. Ю. Дмитриева

*студентка 2 курса Российский государственный педагогический
университет имени А.И. Герцена, институт дефектологического
образования и реабилитации*

г. Санкт-Петербург, Россия

arina.dmit.med@gmail.com

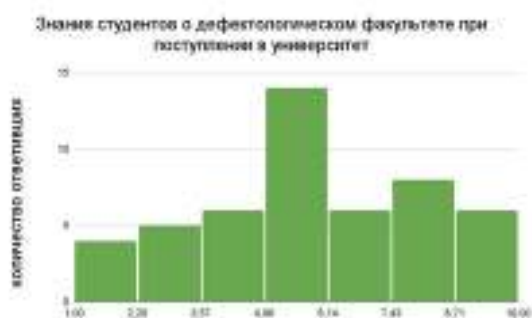
Актуальность. Из-за усложнения окружающей среды, качественно меняющей человеческую сущность, проблема профпригодности в помогающих профессиях продолжает оставаться актуальной. Остаются востребованными и интересными профессиональному содружеству исследования, посвященные изучению личности в контексте выбранной профессии.

Базовые положения. Продолжая эту тему представляем исследовательскую работу студентки 2ого курса заочной формы обучения (бакалавриат) ИДОиР РГПУ им. А.И. Герцена.

Задачи. Разработать опросник, который был предложен 53-м студентам 2ого курса заочного отделения бакалавриата.

Результаты предлагаем Вашему вниманию.

1 ВОПРОС

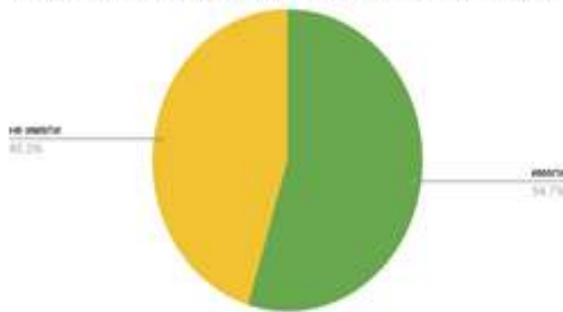


Данная гистограмма отображает знания студентов о дефектологическом факультете при поступлении в университет по шкале от 1 до 10, где 1 - знаний не было, 10 - имел(а) полное представление. Вывод: 11 человек практически не имели достаточных знаний о факультете, 14 обладали

средними знаниями, достаточными для понимания специфики факультета, еще 14 считали, что хорошо знают, где им предстоит учиться, и 6 имели полное представление.

2 ВОПРОС

Количество студентов, имевших опыт работы с детьми дефектологического профиля до поступления в университет

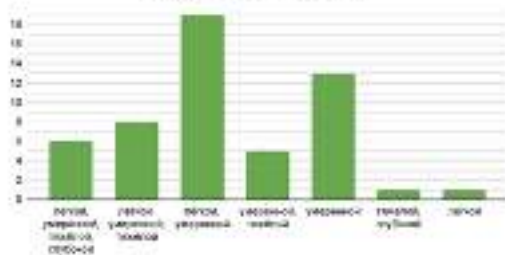


Из 53 респондентов 29 имели опыт работы с детьми дефектологического профиля до поступления в университет, 24 не имели.

Это связано с наличием среднего профессионального педагогического образования.

3 ВОПРОС

С детьми какой степени умственной недостаточности готовы работать студенты.



Большинство студентов (19) готово работать с детьми с легкой и умеренной степенью умственной недостаточности.

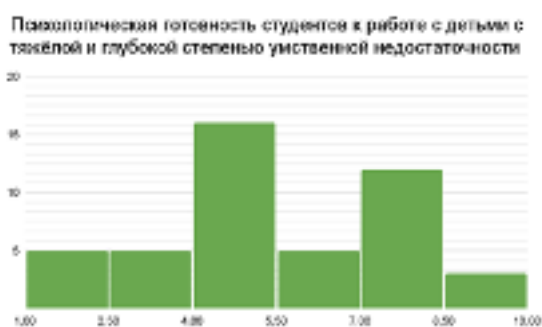
4 ВОПРОС

Оцените Вашу психологическую готовность к работе с детьми с лёгкой и умеренной степенью умственной недостаточности. 53/всего ответов.



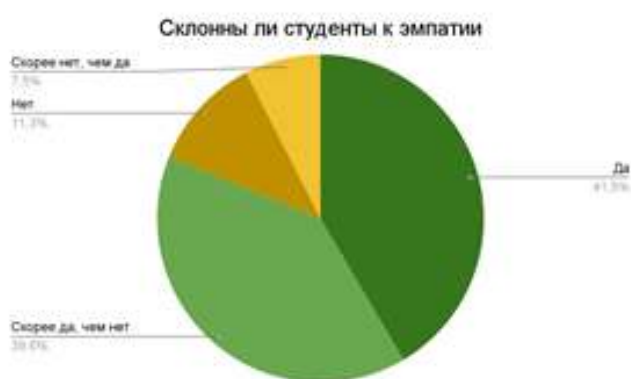
20 студентов оценивают свою психологическую готовность к работе с детьми с умеренной и легкой степенью умственной недостаточности как максимальную. Считает себя абсолютно неготовым лишь 1 человек.

5 ВОПРОС



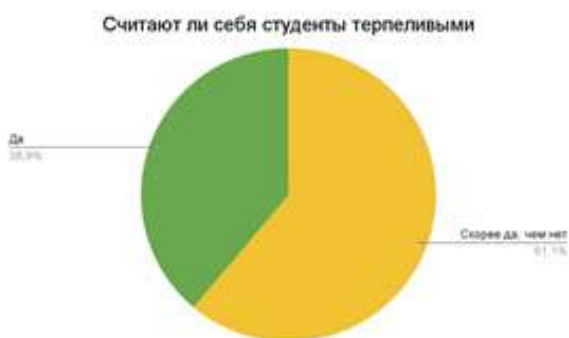
Из гистограммы видно, что 16 человек оценивают свою психологическую готовность как среднюю. Совсем не готовы и готовы очень плохо – 10 студентов, абсолютно готовыми считают себя лишь 10 респондентов.

6 ВОПРОС



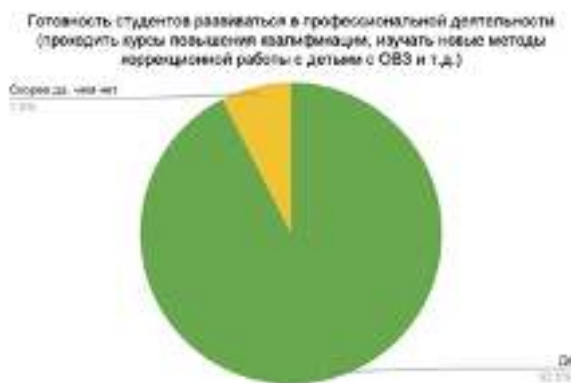
Склонны к эмпатии - за этот вариант ответа проголосовали 22 человека. Считают, что скорее склонны, чем нет 21 человек. Скорее несклонными считают 4, а совершенно несклонными 6.

7 ВОПРОС



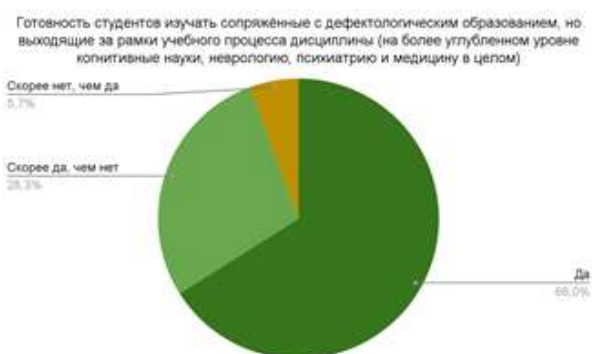
Проанализировав диаграмму, можно сделать вывод, что 30 студентов считают себя скорее терпеливыми, чем нетерпеливыми. Уверенное “да” на этот вопрос ответили 23 студента. Нетерпеливым себя не считает никто.

8 ВОПРОС



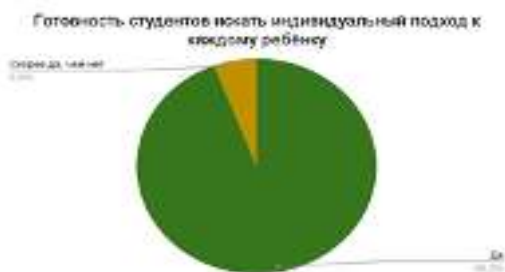
Абсолютное большинство (49 человек, что составляет 92,5%) готовы развиваться в профессиональной деятельности, остальная часть респондентов (4 человека) сомневается, но считает, что скорее будет.

9 ВОПРОС



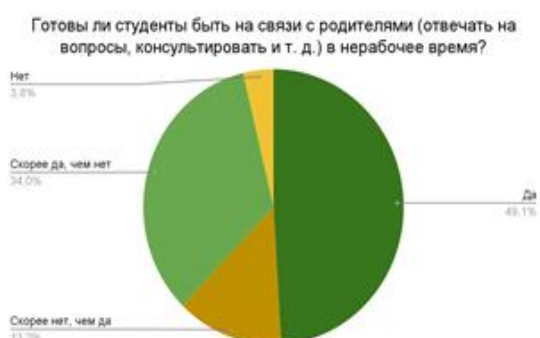
Из числа опрошенных студентов 35 человек, что составляет 66% готовы самостоятельно изучать на более углубленном уровне дисциплины, выходящие за рамки учебного процесса, 15 человек (28,3%) скорее готовы, а 3 (5,7%) скорее не готовы. Ответа “не готов” не дал никто из респондентов.

10 ВОПРОС



Абсолютное большинство опрошенных готовы искать индивидуальный подход к каждому ребенку - за этот вариант проголосовали 49 человек, что составляет 94,2%. 3 человека сомневаются, но считают, что скорее готовы, чем нет. Ответа “не готов” не дал никто.

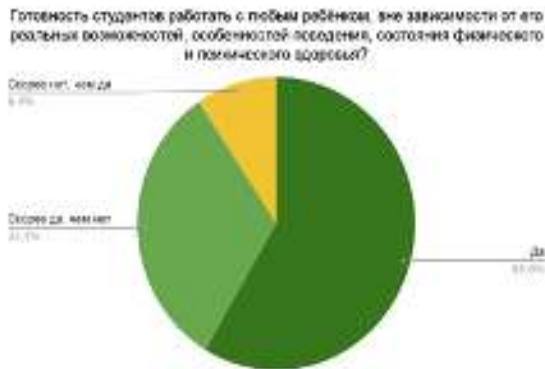
11 ВОПРОС



Проанализировав диаграмму, можно прийти к выводу, что 26 респондентов готовы быть на связи с родителями (отвечать на вопросы, консультировать и т. д.) в нерабочее время, 18 человек скорее готовы, чем нет, 17 скорее не

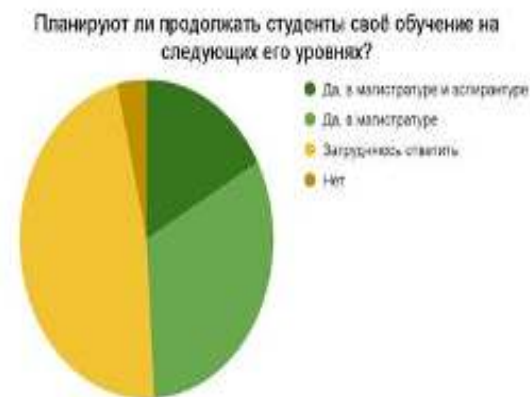
готовы и 2 не готовы быть на связи с родителями в нерабочее время.

12 ВОПРОС



Из числа опрошенных студентов большая часть - 31 человек, готова работать с любым ребенком, вне зависимости от его реальных возможностей, особенностей поведения, состояния физического и психического здоровья. Скорее готовы, чем не готовы 17, скорее не готовы 15. Ответа “не готов” не дал никто.

13 ВОПРОС



После анализа диаграммы можно сделать вывод, что большинство студентов (25 человек) затрудняются ответить, планируют ли они продолжать обучение на следующих его уровнях, 17 человек планирует поступить в магистратуру и закончить обучение на этом этапе, а 9 планируют поступить в магистратуру и затем в аспирантуру. Не планируют продолжать обучение после бакалавриата 9 опрошенных.

На кафедре уже не один год ведутся исследования в области профотбора. Это дает надежду, что мы в итоге сможем предложить единый алгоритм исследования при отборе, который позволить будущему специалисту полностью себя реализовать в помогающей профессии или, вовремя уйдя, не наделать профессиональных и личных ошибок.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ДИСЛЕКСИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В. А. Котова

студентка 4 курса, Российский государственный педагогический

университет имени А. И. Герцена

г. Санкт-Петербург, Россия

kotova.vladislaava@yandex.ru

Чтение, являясь одним из базовых средств получения информации, имеет первостепенное значение в процессе обучения. Нарушения чтения негативно влияют на академическую успеваемость, на развитие личности школьника, его отношение к обучению в целом. Вследствие этого одной из актуальных проблем логопедии становится проблема изучения предпосылок к нарушению чтения у дошкольников. Особенно значима данная проблема для детей с общим недоразвитием речи, которые не обладают достаточными предпосылками к освоению навыка чтения ввиду недостаточной сформированности зрительно-пространственных представлений, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи. По этой причине исследователи обращают внимание на то, что профилактика дислексии у детей с общим недоразвитием речи, а также преодоление этого нарушения, являются актуальными вопросами в современной логопедии и педагогики в целом (Киселева Н.Ю. [1], Корнев А.Н. [2], Огаркина А.В. [3]).

С целью выявления предрасположенности детей с общим недоразвитием речи к нарушениям чтения нами был проведен констатирующий эксперимент на базе Муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 2 г. Медвежьегорска». В экспериментальную группу вошло 10 детей с общим недоразвитием речи, нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. У всех детей отмечалось общее недоразвитие речи III уровень

речевого развития по заключению ПМПК. Контрольную группу составили 10 детей без речевых нарушений.

Методика исследования состоит из 3 блоков. В первый блок вошли задания на изучение неречевых психических функций: зрительного восприятия, оптико-пространственных представлений, зрительной и речеслуховой памяти. Второй блок направлен на исследование речевых функций и включает задания на изучение фонематических функций и грамматического строя речи. Третий блок содержит задания на понимание невербальной и вербальной информации: картинок-нелепиц, серии сюжетных картинок, простых аналогий, смысла и смысловой адекватности предложений. Содержание методики констатирующего эксперимента было составлено на основе работ Фотековой Т.А. [4], Лалаевой Р.И. [5, 6], Серебряковой Н.В. [5], Семаго Н.Я. и Семаго М.М. [7].

Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе 7 детей имеют средний уровень сформированности предпосылок к освоению навыка чтения, а 3 дошкольника – низкий уровень сформированности. По сравнению с ними дети с нормотипичным развитием показали высокие результаты при исследовании неречевых предпосылок, исследовании понимания вербальной и невербальной информации, а также при исследовании грамматического строя речи. Наиболее низкие показатели у детей экспериментальной группы были получены в ходе исследования речеслуховой памяти, фонематических процессов, употребления предложно-падежных форм существительных, образования притяжательных прилагательных, а также при исследовании понимания смысловой адекватности предложения. Коротко охарактеризуем основные типы ошибок, допускаемых детьми с ОНР.

Основные затруднения при исследовании слухоречевой памяти у детей заключались в сложности запоминания определенного порядка слов. Обучающиеся называли первые и вторые слова, но последние слова пропускали. Исследование фонематических процессов у экспериментальной

группы показало низкий уровень сформированности фонематического восприятия и простых форм фонематического анализа. Сложные формы фонематического анализа, фонематический синтез и фонематические представления оказались не сформированы у данной группы детей. К основным ошибкам словоизменения относятся отсутствие и замена предлогов (не называли предлоги «около», «перед»; «у» вместо «около», «на» вместо «над»). Основные ошибки словообразования - неправильный выбор суффиксов (*лисиная* шкура вместо *лисья*), образование от другого производящего слова (*мамочкино* пальто вместо *мамино* пальто).

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР наблюдается недостаточная сформированность предпосылок овладения чтением. У данной группы детей выявлена предрасположенность к нескольким формам дислексии: 2 ребенка предрасположены к фонематической и оптической, 4 ребенка – к фонематической и мнестической, 4 ребенка – к аграмматической и семантической дислексии. Предрасположенности к дислексии у детей с нормотипичным развитием не было выявлено. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости применения дифференцированного подхода при разработке методических рекомендаций по профилактике нарушений чтения у детей с речевой патологией.

Содержание методических рекомендаций должно включать в себя развитие неречевых и речевых функций на основном этапе работы по профилактике нарушений чтения и обучение элементарной грамоте на завершающем этапе. Особое внимание на первом этапе должно быть уделено развитию тех функций, при исследовании которых дети экспериментальной группы показали наиболее низкие результаты.

Список использованных источников:

1. *Киселева, Н.Ю.* Логопедическая работа по формированию читательских компетенций у учащихся с дислексией основной школы:

- автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Моск. гор. пед. ун-т. – М., 2013. – 225 с.
2. *Корнев, А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
 3. *Огаркина, А.В.* Выявление предрасположенности к дислексии у дошкольников: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2002. - 20 с.
 4. *Фотекова, Т.А.* Тестовая методика диагностики устной речи у младших школьников / Т.А. Фотекова. – М.: Аркти, 2000. – 55 с.
 5. *Лалаева, Р.И.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб.: СОЮЗ, 1999. - 160 с.
 6. *Лалаева, Р.И.* Диагностика и коррекция нарушения чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2001. – 218 с.
 7. *Семаго, Н.Я.* Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ДЕФЕКТОЛОГА СО ШКОЛЬНИКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Л. С. Макуха

магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

dark.butler@inbox.ru

На современном этапе информатизации и компьютеризации образования важную роль в обучении детей играют различные информационно-компьютерные технологии [1, 2, 3]. В сложившейся в последние годы эпидемиологической ситуации в стране и мире многие образовательные учреждения были вынуждены перейти на дистанционные формы обучения. Невозможность прямого непосредственного контакта с учащимися сделала как никогда актуальным применение информационно-компьютерных технологий как в образовательном, так и в коррекционном процессе.

Дети с интеллектуальными нарушениями нуждаются в особом внимании и заботе, в частности в школьном возрасте. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается значимость «индивидуализированных образовательных» условий обучения и воспитания для детей с ограниченными возможностями здоровья, включающих специальные технические средства обучения (глава 7, статья 79) [4]. Включение информационно-компьютерных технологий в образовательный процесс стало социально обусловленной необходимостью, способствующей увеличению доступности и качества обучения, обеспечению развития личности, свободно ориентирующейся в информационном пространстве. Одним из важных аспектов образовательного и коррекционного процесса является диагностика. Диагностическая работа дефектолога со школьниками с интеллектуальными нарушениями является важным аспектом во всей

системе коррекционной работы, и использование современных информационных технологий может позволить оптимизировать процесс дефектологического обследования.

Широкое внедрение в педагогику информационно-компьютерных технологий требует выработки взвешенных научно обоснованных решений. Однако на данный момент наблюдается недостаточное использование потенциала компьютерных технологий в диагностической деятельности дефектолога. Таким образом, актуальность данного исследования определяется противоречием между практической необходимостью разработки подходов к диагностированию психической деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями с применением информационно-компьютерных технологий и недостатком научно обоснованных решений, посвященных данному вопросу.

Целью исследования стало теоретическое обоснование возможности использования ИКТ в диагностической работе дефектолога и создание методических рекомендаций по использованию информационно-компьютерных технологий в диагностической работе дефектолога со школьниками с интеллектуальными нарушениями.

В ходе выполнения исследовательской работы была выстроена система задач, которые последовательно были решены в ходе исследования.

1. Изучить использование информационно-компьютерных технологий в специальном образовании, проанализировать современный опыт применения информационно-компьютерных технологий в диагностической работе дефектолога.

2. Составить методику дефектологического обследования детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями с применением информационно-компьютерных технологий.

3. Исследовать эффективность применения информационных технологий в дефектологическом обследовании.

4. Разработать методические рекомендации по использованию информационно-компьютерных технологий в диагностической работе дефектолога со школьниками с интеллектуальными нарушениями.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили теория развития, высших психических функций (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.); положение об общих закономерностях психического развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф и др.); о соотношении зон актуального и ближайшего развития (Л.С. Выготский); теории информационных технологий в обучении (А.П. Ершов, А.А. Кузнецов, А.Г. Кушниренко, И.В. Роберт и др.); теории информационных технологий в специальном образовании (Г.В. Васенков, Н.Н. Глазкова, О.И. Кукушкина, Н.Ф. Талызина, Б.П. Пузанов, Ю.И. Сакулина, В.А. Красильникова и др.).

В теоретической главе был проанализирован современный опыт применения информационно-компьютерных технологий в психолого-педагогической диагностике школьников с интеллектуальными нарушениями, и в ходе анализа было выявлено, что на данный момент обнаруживается недостаток исследований, посвященных внедрению информационно-компьютерных технологий в диагностическую работу дефектолога [5, 6, 7, 8]. Однако, в современной отечественной и зарубежной практике имеется опыт использования данных технологий, доказывающий преимущества применения компьютеризированных методик в психолого-педагогической диагностике, что даёт основания рассчитывать на дальнейшее расширение применения информационно-компьютерных технологий в диагностике психики детей с интеллектуальными нарушениями [9, 10, 11, 12]. В ходе решения второй задачи для исследования эффективности применения информационных технологий в дефектологическом обследовании были разработаны две методики дефектологического обследования школьников с интеллектуальными нарушениями: первая методика основана на применении традиционных средств диагностики (предметные и сюжетные картинки), а

вторая представлена посредством информационно-компьютерных технологий (в виде мультимедийной интерактивной презентации). в Методика обследования с применением традиционных средств диагностики была разработана на основе методик С.Д. Забрамной [13] и адаптирована в соответствии с целями исследования. Комплексная методика обследования психики младших школьников с интеллектуальными нарушениями с помощью средств информационно-компьютерных технологий была также составлена с опорой на традиционные методики диагностики в виде интерактивной презентации в соответствии с поставленными целями обследования. Методика была составлена с учётом уровня компьютерной грамотности обследуемых, также в методике представлена дифференциация по уровням сложности заданий [14].

Экспериментальное исследование эффективности использования информационно-компьютерных технологий в диагностической работе дефектолога с младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Краснодарского края специальной (коррекционной) школы № 21 г. Краснодара. В эксперименте принимали участие 6 детей 10–11 лет, обучающихся по 1 варианту АООП для детей с интеллектуальными нарушениями. Исследование проводилось в течение 2 дней, индивидуально с каждым ребёнком.

Из графика, представленного на рисунке 1 видно, что разница в количестве времени, затраченного на проведение обследования с помощью информационно-компьютерных технологий и времени, затраченного на проведение обследования с традиционными средствами, незначительна.

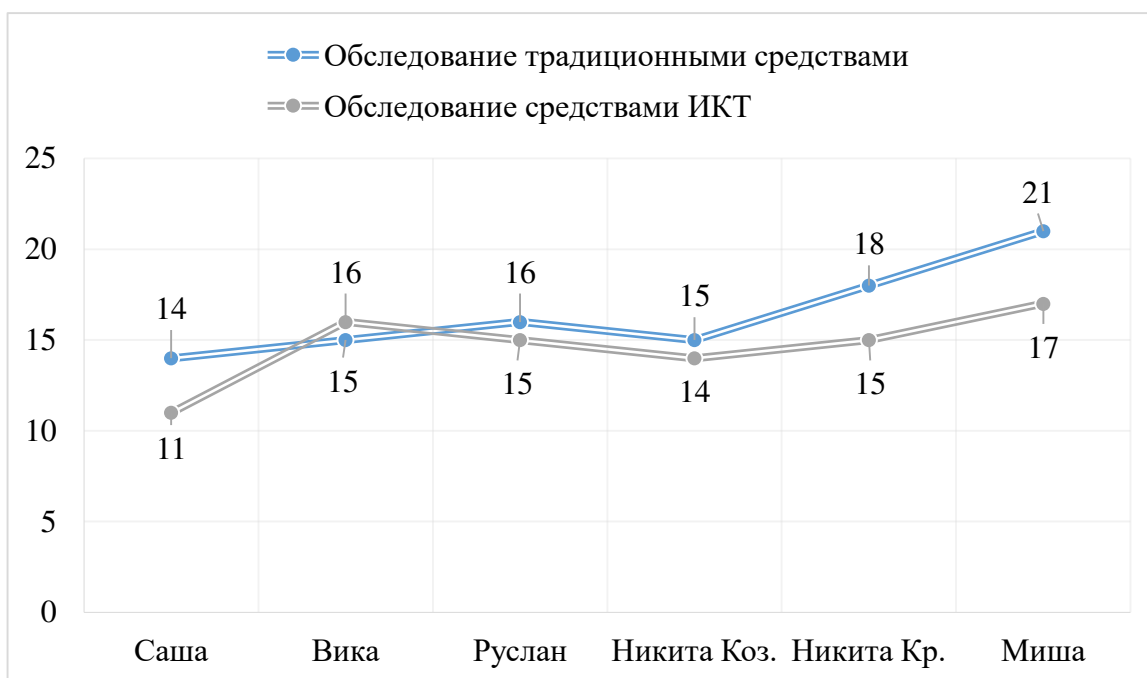


Рисунок 1 – Время, затраченное на обследование традиционными средствами и на обследование средствами ИКТ, в минутах

В ходе обследования было установлено, что при обследовании с помощью средств информационно-компьютерных технологий у детей повысился (или сохранился стабильно высоким) уровень работоспособности, интерес к заданиям и мотивация к их выполнению по сравнению с обследованием с помощью традиционных средств. Также все дети проявили интерес к работе с компьютером, каждый обследуемый, кроме Миши, проявил желание и умение пользоваться компьютерной мышью при выполнении заданий.

Проведённое нами дефектологическое обследование детей с лёгкой формой умственной отсталости с помощью информационно-компьютерных технологий привело к результатам, совпадающим с оными обследования с традиционными средствами. Для детей с умеренной и тяжелой формой умственной отсталости нецелесообразно применять диагностические задания, требующие манипулирования электронными моделями предметов (изображений), следовательно, данный вопрос нуждается в дальнейшей разработке.

Данный вывод приводит к необходимости составления методических рекомендаций по внедрению информационно-компьютерных технологий в процесс дефектологической диагностики детей с интеллектуальными нарушениями с учётом психофизиологических особенностей детей и принципов работы с информационно-компьютерными технологиями для полной реализации потенциала данных технологий в психодиагностике.

Для организации обследования с помощью средств информационно-компьютерных технологий дефектологу необходимо точно определить место каждого применяемого средства информационно-компьютерных технологий в структуре обследования, так чтобы соблюдался принцип систематичности. При составлении и отборе пособий необходимо учитывать уровень компьютерной грамотности каждого обследуемого, а также и психофизиологические, возрастные и индивидуальные особенностей детей с интеллектуальными нарушениями.

Таким образом, результатами проведенного исследования стали выводы об эффективности применения информационно-компьютерных технологий в диагностической работе дефектолога со школьниками с интеллектуальными нарушениями, разработанная и апробированная программа комплексного обследования школьников с интеллектуальными нарушениями с применением информационно-компьютерных технологий, а также методические рекомендации по работе с программой и по использованию информационно-компьютерных технологий в диагностической работе дефектолога со школьниками с интеллектуальными нарушениями.

Список использованных источников:

1. *Жбанникова, О.А.* Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе ДОО в современных условиях / О. А. Жбанникова // Воспитание и обучение детей младшего возраста: материалы Ежегодной международной научно-практической конференции (г. Москва, 2016) – Москва : ООО Мозаика-Синтез, 2016. – №5. – С. 594–596.

2. *Одиноква, Н. А.* Включение компьютерных развивающих игр в работу с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательных организаций / Н. А. Одиноква // Наука и социум : материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Новосибирск, 2017). – Новосибирск : АНО ДПО «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы» 2017. – №2. – С.131–136.

3. *Лифанова, Т. М.* Использование мультимедийных презентаций на уроках географии в специальных (коррекционных) школах VIII вида / Т. М. Лифанова, Е. В. Подвальная // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 3. – С. 39–46.

4. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : текст с изменениями и дополнениями на 2 декабря 2019 года : принят Государственной думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – Москва : Эксмо, 2018. – 144 с. – ISBN 978-5-392-26365-3.

5. *Захарова, Л. Н.* Психологические барьеры внедрения информационных технологий в образовательных учреждениях / Л. Н. Захарова, Б. Б. Ярмахов, Л. Н. Шилова // Вестник ННГУ. – 2009. – №1. – С. 11–19.

6. *Глазкова, Н. Н.* Проблема формирования информационной грамотности учащихся с недоразвитием интеллекта / Н. Н. Глазкова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 7 (25). – С. 69–72.

7. *Подвальная, Е. В.* Проблема использования мультимедийных учебных презентаций на уроках географии в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида / Е. В. Подвальная // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2010. – №3. – С. 33–36.

8. *Сидоренко, Е. В.* Изучение информационно-компьютерной компетентности учителей-дефектологов / Е. В. Сидоренко // Символ науки. – 2016. – №4-2. – С. 178–181.

9. *Афанасьева, П. В.* Особенности диагностики успешности усвоения школьниками грамматико-орфографических тем в традиционном и компьютерном вариантах / П. В. Афанасьева, З. П. Ларских // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №2. – С. 209–214

10. *Кияницын, А. В.* Компьютерное обеспечение диагностики метапредметных результатов на основе темы школьной программы по математике / А. В. Кияницын, Н. И. Зильберберг // Вестник ТГПУ. – 2016. – №8 (173). – С. 96–100.

11. *Кулиш, И. А.* Компьютерная диагностика на уроках русского языка в начальной школе как одно из средств повышения качества обучения русскому языку младшего школьника / И. А. Кулиш // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1 (часть 1). – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17250>. – Дата публикации: 03.02.2015.

12. *Миккоева, Н. В.* Программно-аппаратные методы изучения особенностей познавательного интереса у дошкольников с ОНР / Н. В. Миккоева // Специальное образование. – 2011. – №1. – С.66–75.

13. *Забрамная, С. Д.* Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – Москва : Просвещение, 1995. – 112 с. – ISBN 5-09-004905-X

14. *Конопатова, Н. К.* Соотношение успешности исполнения младшими школьниками действий с предметами и их компьютерными аналогами в решении наглядных задач / Н. К. Конопатова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2006. – № 3 (20). – С. 104–108.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В. А. Никитенко

студентка 4 курса, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

г. Курск, Россия

veronica.nikitenko.200213@gmail.com

Актуальность. Речь относится к одной из важнейших высших психических функций человека. В процессе развития речи происходит и формирование мышления, памяти, внимания и других высших психических функций, что демонстрирует их взаимосвязь.

Дошкольное детство – сензитивный период для усвоения речевых компонентов как способа коммуникации с другими людьми.

Важно сказать, что несформированность у ребёнка речевой деятельности в сензитивный период приведет к замедлению формирования других высших психических функций в дальнейшем.

Одним из компонентов речи, которым ребёнку необходимо овладеть, является формирование навыка словоизменения. Словоизменение – это такие видоизменения слов, при которых слова различаются между собой морфологическими значениями, но не затрагивают лексического значения и принадлежности к той или иной части речи.

Говоря о словоизменении, стоит сказать, что формирование этой категории русского языка начинается с самой многочисленной части речи в русском языке – с имени существительного. Данная часть речи появляется в словаре ребёнка в числе первых, соответственно и первые словоформы в речи малыша относятся к обозначениям предметов.

Очень важно пройти через все этапы развития устной речи в сензитивные периоды, до наступления ребёнком школьного возраста, иначе,

формирование письменной речи в дальнейшем будет очень затруднено.

Нарушение компонентов грамматического строя речи относится к общему недоразвитию речи. В исследованиях многих авторов (Лалаева Р.И. [1], Левина Р.Е. [2], Филичева Т.Б. [3], Чиркина Г.В. [3]) отмечается, что в симптоматике общего недоразвития речи отмечаются трудности в усвоении лексических закономерностей родного языка.

В XXI веке наблюдается рост числа детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи. В структуре дефекта при общем недоразвитии речи нарушение грамматического строя речи, навыка словоизменения в частности, является одним из наиболее важных.

Мы считаем, что своевременное выявление речевых нарушений и проведение коррекционной работы в дальнейшем является наиболее важным для ребенка до наступления им школьного возраста.

В связи с этим нами была предложена программа усовершенствования навыка словоизменения имен существительных у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Всё вышеизложенное определяет актуальность темы настоящего исследования.

Целью нашего исследования является разработка технологии усовершенствования навыка словоизменения имен существительных у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи.

Объектом исследования является процесс сформированности навыков словоизменения имен существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования является многоаспектный анализ сформированности навыков словоизменения имен существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

К задачам исследования можно отнести:

1) изучить научно-методическую литературу, содержащую материалы по теме исследования;

2) сформировать экспериментальную (дети с ОНР) и контрольную (дети без особенностей в речевом развитии) группы на основе предварительного изучения сопровождающей медико-психолого-педагогической документации, наблюдения, бесед с педагогическим коллективом и т.д.;

3) разработать программу обследования навыка словоизменения имен существительных у детей старшего дошкольного возраста ОНР;

4) осуществить диагностику изучения особенностей формирования навыка словоизменения имен существительных у детей старшего дошкольного возраста с первичным дефицитом средств общения и нормативным речевым развитием в формате констатирующего эксперимента;

5) провести качественный, количественный и многоаспектный сравнительный анализ полученных данных;

6) разработать технологию совершенствования навыка словоизменения имен существительных у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи.

Теоретико-методологическая основа исследования:

1) Ключевые положения лингвистики об общественном характере возникновения, развития и формирования языка (Потебня А.А., Щерба Л.В.);

2) Положения о тесном взаимодействии речи с мышлением (Выготский Л.С., Лурия А.Р., Леонтьев А.Н.);

3) фундаментальные положения культурно-исторической теории развития высших психических функций (Выготской Л.С.);

4) приоритетная концепция современной логопедии о необходимости комплексного изучения особенностей рече-когнитивного статуса детей с ОНР (Власенко И.Т., Воробьева В.К., Грибова О.Е., Лалаева Р.И., Соботович Е.Ф., Чиркина Г.В.).

Базой для проведения исследования является ОКОУ «Курская школа «Ступени» дошкольное отделение для детей с ТНР.

В процессе проведения исследования применялись следующие **методы**:

- 1) теоретический метод (изучение и анализ научной литературы по соответствующей теме);
- 2) анамнестический метод (анализ психолого-педагогической и медицинской документации);
- 3) эмпирический метод (проведение констатирующего эксперимента);
- 4) количественный и качественный анализ результатов исследования.

Практическая значимость исследования состоит в попытке анализа, систематизации и апробации научно-методических рекомендаций по совершенствованию навыка словоизменения имен существительных у детей старшего дошкольного возраста, с общим недоразвитием речи. Материалы исследования могут использоваться учителями-логопедами, воспитателями, родителями.

В процессе работы нами был проведен констатирующий эксперимент, включающее в себя три этапа:

- 1 этап – формирование экспериментальной группы и анализ диагностических материалов;
- 2 этап – проведение эксперимента, заключающийся в выявлении и интерпретации особенностей формирования навыка словоизменения имен существительных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и без речевой патологии;
- 3 этап - проведение качественного, количественного и сравнительного анализа полученных в ходе эксперимента данных.

Программа диагностического исследования включает три серии диагностических заданий:

Первая серия направлена на изучение сформированности употребления навыка словоизменения имен существительных;

Вторая серия направлена на изучение понимания слов в процессе использования навыков словоизменения имен существительных;

Третья серия заданий направлена на изучение использования навыка словоизменения имен существительных в связной речи.

В ходе проведения эксперимента нами были выявлены следующие особенности сформированности навыка словоизменения имен существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

1. отсутствие различения имен существительных единственного и множественного числа;
2. ошибочные ударения имен существительных во множественном числе;
3. неправильное употребление имен существительных в беспредложных конструкциях;
4. неправильное владение навыком изменения имен существительных предложно-падежными конструкциями;
5. недостаточный уровень понимания сложных словоформ имен существительных;
6. неправильное согласование имени существительного с другими частями речи (именем числительным и глаголом);
7. неправильное употребление навыка словоизменения имен существительных при составлении связного рассказа.

Проанализировав результаты всех заданий диагностического исследования, мы пришли к выводу, что у детей, имеющих общее недоразвитие речи, в старшем дошкольном возрасте особенно затруднено овладение навыком словоизменения имен существительных.

В связи с этим детям с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте рекомендована коррекционная помощь. Важно, что коррекционная работа должна осуществляться поэтапно, что будет обеспечивать детям с данной речевой патологией постепенное усвоение навыка словоизменения имен существительных.

Учитывая, что в современном мире применение инновационных технологий в коррекционной работе с детьми, имеющими различные патологии носит актуальный характер, мы приняли решение, разработать

методику совершенствования навыка словоизменения имен существительных для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в формате компьютерной игры. Сама компьютерная игра построена на основе постепенного усложнения материала и включает в себя 10 блоков работы.

Проведение упражнений в формате компьютерной игры «Приключения Ани и Вани» позволит облегчить выполнение целей на каждом этапе. Ребята с огромным интересом слушают рассказы главных героев, помогают им и играют с ними. Данный приём поможет увеличить продуктивность работы детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи над совершенствованием навыка словоизменения имен существительных.

Весь процесс совершенствования навыка словоизменения имен существительных у детей старшего дошкольного возраста мы предлагаем реализовывать в 3 этапа.

1 ЭТАП – подготовительный. Предполагает формирование психологической и лингвистической базы развития грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи.

В содержание данного этапа входит три блока заданий:

- знакомство со знаками-символами;
- именительный падеж;
- винительный падеж.

2 ЭТАП – формирующий. Предполагает формирование основных форм словоизменения имен существительных (беспредложных и предложно-падежных) детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи. В структуру данного этапа входят следующие блоки работы:

- родительный падеж;
- дательный падеж;
- творительный падеж;
- предложный падеж;

- предложно-падежные конструкции (предлоги в, на);
- предложно-падежные конструкции (перед, за, над, под, около, справа, слева, из-за, из-под).

3 ЭТАП – заключительный. Предполагает проведение коррекционных мероприятий, направленных на применение в связной речи, сформированного навыка словоизменения на предыдущем этапе, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Данный этап включает два блока логопедической работы:

- согласование имени существительного с другими частями речи (имя числительное, имя прилагательное, глагол);
- связная речь.

Также, нами было разработано пособие к данной компьютерной игре, дающее возможность упростить и систематизировать работу педагога. Пособие включает в себя подробное описание игр и упражнений во всех блоках, а также короткие истории к каждой игре про главных героев.

Важно сказать, что при проведении логопедической работы по совершенствованию навыка словоизменения имен существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи рекомендуется привлекать родителей, что будет как помогать логопеду, так и стимулировать ребёнка к выполнению упражнений.

Таким образом, руководствуясь описанной выше методикой и нашими рекомендациями, процесс формирования навыка словоизменения имен существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет проходить плавно, продуктивно и успешно.

Список использованных источников:

1. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР / Р.И. Лалаева. – СПб.: "Союз", 2006. – 241 с.
2. Основы теории и практики логопедии (главы I, II, III, VIII)/ под ред.

Левиной Р.Е. – [Электронный ресурс]. М. Просвещение, 1967. – URL: https://pedlib.ru/Books/4/0286/index.shtml?from_page=67.

3. *Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.* Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕФЕКТОЛОГОМ
РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РОДИТЕЛЬСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОСВОЕНИИ ДЕТЬМИ С ОВЗ ОПЫТА
САМООБСЛУЖИВАНИЯ НА БАЗЕ ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО
ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ**

Д. С. Попова

*студентка 3 курса ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»*

г. Волгоград, Россия

daria.popo2011@yandex.ru

Актуальность. Формирование навыков самообслуживания для детей с ограниченными возможностями здоровья является жизненной необходимостью. Помощь специалистов в этом вопросе не может полностью заменить родительское воспитание, так как именно в семье ребенок получает важнейший опыт развития социально-бытовых умений.

В отличие от нормотипичных детей, у детей с ограниченными возможностями здоровья процесс формирования навыков самообслуживания представляет собой целый комплекс работы, учитывающий физиологические, поведенческие, психоэмоциональные и познавательные особенности ребенка. Кроме того, для каждого отдельного ребенка с ограниченными возможностями здоровья должны создаваться индивидуальные коррекционные программы и направления, учитывающие его актуальные возможности. При этом, родители, будучи важнейшим источником обучения для таких детей, должны быть многосторонне информированы о вопросах развития навыков самообслуживания у их детей. Наиболее доступным ресурсом для повышения родительской компетентности в данном вопросе представляются психолого-педагогические консультации на базе центра социального обслуживания населения. [1, с. 88]

Основными условиями для успешного повышения родительской компетентности в рассматриваемом вопросе являются: наличие доверительных отношений между родителями и специалистами центра; наличие четко структурированной программы повышения родительской компетентности; наличие у ребенка и родителей высокой мотивации и ориентированности на успех; регулярный обмен информацией с родителями о достижениях ребенка; отсутствие у родителей завышенных требований к своему ребенку и т.д. [2, с. 90]

Задачи:

1. составить и апробировать комплекс психолого-педагогических мероприятий по повышению родительской компетентности в освоении детьми с ОВЗ опыта самообслуживания;
2. проанализировать посредством повторной диагностики эффективность апробированной программы по повышению родительской компетентности в освоении детьми с ОВЗ опыта самообслуживания.

Исследование проводилось на базе ГАУСОН КЦСОН Черноярского района. В исследовании приняли участие 15 родителей. По результатам предварительной диагностики сформированности основных показателей родительской компетентности (в вопросах формирования навыков приема пищи, умывания и чистки зубов, одевания и раздевания, поддержания порядка, культурного поведения, а также в родительском отношении к ребенку) был выявлен преимущественно средний уровень сформированности родительской компетентности (56% родителей).

Разработанный комплекс мероприятий по повышению родительской компетентности в освоении детьми с ОВЗ опыта самообслуживания включал в себя три занятия на базе центра социального обслуживания населения – ГАУСОН КЦСОН Черноярский район. Каждое занятие было направлено на повышение двух показателей родительской компетентности:

1 занятие – повышение родительской компетентности в вопросах развития навыков приема пищи, а также умывания и чистки зубов у детей с ОВЗ.

2 занятие – повышение родительской компетентности в вопросах развития навыков одевания и раздевания, а также поддержания порядка у детей с ОВЗ.

3 занятие – повышение родительской компетентности в вопросах развития навыков культурного поведения у детей с ОВЗ, а также улучшение эмоционального взаимопонимания между родителями и детьми [3, с. 144 - 181].

Каждое занятие выстраивалась на основе следующих принципов:

- последовательность обучения;
- детальное психолого-педагогическое сопровождение родителей в процессе получения знаний и умений;
- повышение активности родителей на занятиях, формирование личностной заинтересованности каждого;
- ответственность и активность родителей, их личностная заинтересованность.

Основные формы работы, используемые на занятиях:

- психолого-педагогические консультации;
- беседы и обсуждения;
- групповые упражнения и игры.

После завершения программы повторная диагностика выявила наличие положительной динамики в уровнях сформированности родительской компетентности: у большинства родителей (57%) отмечался высокий уровень.

Проведенное исследование позволило определить, что низкая эффективность детей с ограниченными возможностями здоровья в приобретении и улучшении навыков самообслуживания зачастую связана с низкой мотивацией родителей или самих детей. Посредством

консультативных форм работы, бесед, а также коллективных игр и упражнений у родителей было расширено представление о возможных способах занимательного взаимодействия с ребенком для регулярной отработки бытовых навыков.

В целом, проделанная работа доказывает необходимость создания программ психологических тренингов и консультаций для работы с родителями детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Подобные формы мероприятий не только способствуют созданию прочных и стабильных возможностей для успешного развития у детей навыков самообслуживания, но и улучшают детско-родительские отношения, задействуют эмоционально-волевую сферу ребенка, развивают познавательную активность.

Список использованных источников:

1. *Бережная, О. В.* Модель работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / О. В. Бережная, Н. А. Прядко // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск: Редакция международного научного журнала МНКО, 2016. – С. 88-90.
2. *Винтаева, Т. Н.* Формирование педагогической компетентности родителей как условие развития социально-адаптивной личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Т. Н. Винтаева, Г. Г. Вареницина, А. А. Тарабыкина // Поволжский педагогический вестник. – Самара: Издательство СГСПУ, 2015. – №4 (9). – С. 87-94.
3. *Самсонова, Е. В.* Организация образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья в детском саду [Текст]: сборник методических рекомендаций / под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2014. – 203 с.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО РАЗВИТИЮ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ С ДЕТЬМИ С ДИЗАРТРИЕЙ

Е. В. Сладкова

студентка 4 курса, СГУ им. Чернышевского, Саратов

sladkovaekaterina01@mail.ru

Последние несколько лет ведется обсуждение проблем содержания, форм, методов образования детей с нарушениями речи и их совершенствование. В том числе нарастает тенденция усовершенствования ранее разработанных средств работы. К примеру, такая речевая патология как дизартрия уже много лет усилено изучается и освещается в теоретическом и практическом аспектах в отечественной и мировой научной литературе. И так как клиническая картина дизартрии у детей имеет комбинированный характер, который включает помимо нарушений звукопроизношения, задержку темпа развития речи и языковые отклонения, все современные авторы единодушны в том, что методы и средства работы при дизартрии должны постоянно совершенствоваться, чтобы оказывать все более качественное и быстрое логопедическое воздействие.

При дизартрии нарушения артикуляции составляют синдром артикуляционных расстройств. Он видоизменяется за счет тяжести и локализации поражения мозга и имеет специфические особенности при различных формах дизартрии. Это объясняет то, что характерной особенностью коррекционно-логопедической работы с детьми с дизартрией является систематическое проведение логопедического массажа и артикуляционной гимнастики, как способа преодоления органических проявлений при дизартрии. [1, с. 39-42]

Артикуляционная гимнастика является основным этапом в формировании правильного звукопроизношения. Как правило, быстрая утомляемость, неустойчивость внимания, недостаток интереса к занятиям

снижает детский интерес к выполнению ежедневных артикуляционных упражнений, следствием чего является уменьшение эффективности артикуляционной гимнастики в целом. [2, с.56] Следовательно, важно создать условия для динамичной, веселой, разнообразной и познавательной деятельности для работы в этом направлении.

Дети развиваются и уже старые и привычные средства работают не так эффективно, как хотелось бы. В связи с этим появляются новые, усовершенствованные логопедические инструментари. Рассмотрим некоторые из них.

Логопедический вибромассажер Z-Vibe (DnZ-Vibe).

Z-Vibe прогрессивный логопедический электромассажер, разработанный ведущим производителем США в сфере современных терапевтических инструментов ARK Therapical. Их работа была нацелена на создание линейки орально-моторных, логопедических, сенсорных инструментов.

Данный массажер объединяет в себе высококачественные электромагнитные вибрации и логопедический массаж, что способствует достижению необходимой цели в зависимости от поставленных задач.

Описание вибромассажера:

Вибромассажер состоит из алюминиевого корпуса с встроенным вибрирующим комплексом и аккумулятором, а также сменными наконечниками на резьбе, выполненные из пищевой пластмассы. Сам аппарат внешне схож на шариковую ручку, что обуславливает удобство в использовании.

Стандартная насадка, как правило входящая в комплект представляет из себя своеобразный прямоугольник с разными поверхностями: гладкой, выполняющей стандартные функции, а также поперечно-полосатой и бугристой, используемые с целью нормализации мышечного тонуса щек, языка при гипотонусе.

Так же компанией разработаны дополнительные насадки: ребристая; тонкая, указательная; «Мышка»; «Кот»; универсальная насадка, в которую предполагается вставлять Чупа-чупс. Данные насадки применяются в качестве дополнительных при логопедическом массаже в зависимости от цели воздействия.

Принцип работы вибромассажера:

Механизм действия представляет собой воздействие на внутренние и наружные поверхности артикуляционного аппарата и лицевых мышц ребенка колебаниями высокой частоты. В зависимости от поставленных ранее целей вибромассажер Z-Vibe позволяет тонизировать или расслаблять мышцы языка, щек, подбородка, улучшает кровообращение.

Результативность работы вибромассажера:

Практикующие специалисты отмечают, что вибромассажер отлично справляется с следующими задачами: растягивание уздечки, постановка звуков «искусственное заведение моторчика», выработка вибрации кончика языка. При этом дети не испытывают никакого дискомфорта. По заявляемой статистике вибромассажер Z-Vibe при корректной и постоянной работе предоставляет возможность сократить время коррекционной работы, по сравнению с традиционными массажными зондами минимум в три раза. В данное время логопедический вибромассажер Z-Vibe признан практикующими специалистами лучшим и не имеет аналогов.

Недостатки в использовании вибромассажера:

1. Гигиена и обработка. Корпус вибромассажера, как правило, не требует специальной обработки, чего не скажешь о насадках. Во-первых, данные насадки рекомендуется использовать индивидуально, применительно к каждому воспитаннику. Возможно, это не вызовет трудности у логопеда, который занимается индивидуально, частным образом. Но, например, у логопеда логопункта должно быть минимум 12-15 комплектов насадок. Во-вторых, после каждого использования насадки должны быть обработаны согласно требованиям СанПин.

Следовательно, это предполагает, что в саду, школе, центре будут условия для правильной обработки. К тому же сама дезинфекция и обработка будет занимать достаточное количество времени.

2. Ремонт. При покупке вибромассажера в комплекте идёт 1 набор батареек для достаточно длительной эксплуатации, но при порче или износе элемента питания логопед будет вынужден заказывать специальную, подходящую батарею.

Вестибулярные пластинки Мурру. Нарушения артикуляции в ряде случаев могут быть взаимосвязаны с нарушением прикуса и аномалий развития зубочелюстной системы. Вестибулярная пластинка- разработанная германской компанией Dr. HINZ DENTAL, представляет собой разновидность аппарата исправления прикуса, абсолютно безопасного для ребенка. Данная пластина первоначально предназначалась для того, чтобы заменить малышу палец или пустышку. После вестибулярные пластинки стали выполнять еще ряд задач таких, как: устранение навыка дыхания ртом и нормализация дыхания, стимуляция тонуса круговой мышцы рта и улучшение смыкания губ, приведение в тонус мышц языка, корректирование типа глотания, а также открытого прикуса, введение в норму положения нижней челюсти.

Описание вестибулярной пластинки

Вестибулярные пластинки изготавливаются из пищевого пластика. Размер пластинки зависит от возраста ребенка и изготавливается индивидуально. Выделяют несколько видов вестибулярных пластинок. Стандартная пластинка. Используется с целью отучивания ребенка от соски/пальца. Данная пластинка достаточно свободно располагается между зубами и губами. Пластина с козырьком. Модифицированная стандартная пластина с козырьком позволяет увереннее удерживать нижними зубами пластину. Нововведенный козырек позволяет нижней челюсти ребёнка выдвигаться вперед, что способствует стимуляции ее роста.

Следующие виды вестибулярных пластинок имеют смысл использовать с целью правильного развития артикуляционного аппарата и коррекции нарушений речи:

—Пластинка с заслонкой. Данная модель вестибулярной пластинки предназначена для группы детей, привыкших при глотании и речи просовывать язык между зубами. Характерная внешняя особенность данной модели – использование прозрачного материала, что позволяет логопеду продемонстрировать образец расположения языка.

—Пластинка с бусиной. Данная пластина в большинстве случаев используется для коррекции артикуляции, речевых нарушений и представлена в двух видах. Классическая пластина – представлена бусиной, выдвинутой чуть кзади, на уровне корня языка. Новая модель пластины – со сдвинутой бусиной ближе к пластиковой основе и зубам.

Принцип действия вестибулярной пластинки при коррекции артикуляции:

Коррекционная работа при помощи данных пластин проводится детям от трех до восьми лет с нарушениями речи, связанными с дисфункцией мягких тканей. При случаях когда у ребенка привычка при глотании и в ходе речи просовывать язык между зубами, рекомендуется использовать пластинку с заслонкой. Данная пластинка ограничивает излишнее движение языка и, соответственно, предупреждает вероятность развития открытого прикуса и безусловно сказывается на улучшении качества речи. Практикующие логопеды отмечают, что данную пластину можно использовать с целью демонстрации ребенку правильной артикуляции изучаемого или же нарушенного звука.

Такой недостаток артикуляционного аппарата как «вялость языка» предполагается решить использованием вестибулярной пластинки с бусиной. Применяемая бусина способствует удерживанию языка в физиологически правильном положении, а также параллельной стимуляции корня языка. При дизартрии использование данной пластины может разнообразить кабинетные

логопедические занятия на этапе артикуляционной гимнастики или же гарантировать правильное домашнее выполнение ребенком игровых упражнений на развитие артикуляционной моторики.[3, с.21]

Недостатки использования вестибулярной пластины:

1. Период носки. Положительный эффект данной пластины может принести только путем достаточно длительной носки. И поскольку используемая бусина или заслонка может в первое время доставлять ребенку неудобства, на этом этапе ребенок может совсем отказаться от нее, что станет причиной задержки появления положительных результатов.
2. Индивидуальность. Вестибулярная пластина предназначена для каждого ребенка индивидуально. Что не позволяет ее использовать логопеду в садах, центрах.
3. Возрастное ограничение. Стандартные пластины рекомендованы к использованию для детей младше трех лет. Вестибулярные пластинки с бусиной и заслонкой могут использоваться детьми до достижения примерно 8 лет.
4. Рекомендация врача. Перед использованием вестибулярной пластинки рекомендуется консультация врача стоматолога/ортодонта.

Захват вакуумный для языка. Вакуумный массаж - является одним из терапевтических направлений, предназначенный для рефлекторного воздействия.

Описание вакуумного захвата:

На современном рынке логопедического инструментария представлена достаточно широкая линейка вакуумных присосок/захватов. Все они являются качественным аналогом логопедического массажного зонда «Щипчики», но действующих более мягко. За счет не пугающего внешнего вида, в отличии от зонда, вакуумный захват не вызывает боязни у детей на логопедическом занятии.

Сам вакуумный захват состоит из груши-помпы и насадок. Насадки представлены в 2х видах: воронка, позволяющая выполнять вакуумное воздействие на мимические мышцы лица и/или язык и ложечка, позволяющая проводить пассивную артикуляционную гимнастику.

Принцип работы вакуумного захвата:

Данный вакуумный захват путем воздействия на рефлексогенные зоны, вызывает легкое раздражение кожных рецепторов. Предполагается кратковременное не интенсивное воздействие на язык и лицо ребенка, не вызывающее болевых ощущений. Интенсивность массажа можно и нужно контролировать. В зависимости от поставленных ранее целей. Вакуумный захват может оказывать расслабляющее и тонизирующее воздействие. Небольшой размер насадки-ложки позволяет проводить пассивную артикуляционную гимнастику в том числе с маленькими детьми при необходимости.

Недостатки использования вакуумного захвата:

1. Обработка. После использования вакуумного захвата на логопедическом занятии необходимо проводить обработку, что может доставлять неудобства логопеду при работе с большим количеством детей.
2. Недолговечность. Используемый материал вакуумного захвата не предполагает его долговечное использование.
3. Отсутствие большой необходимости. Данный вакуумный захват позволяет проводить достаточно значимую пассивную артикуляционную гимнастику, вакуумный массаж. Но как правило это необходимо только 3-5 занятий, относительно для одного ребенка. Следовательно данный захват на практике не будет часто использоваться.

Таким образом, можно сделать вывод, что в коррекционно-логопедической работе имеет особую важность сохранение детского интереса, а также направление его в русло, позволяющее быстрее исправить имеющийся

речевой дефект. Отечественными логопедами были разработаны множество различных методик, приемов и средств проведения артикуляционной гимнастики, но не все из них обширно применяются в логопедической работе с детьми с дизартрией. Рассмотренные современные инструментари позволяют проводить более качественную работу по развитию артикуляционной моторики, а также вызвать у ребенка интерес к коррекционному процессу. Описанные инновационные инструментари можно по праву считать эффективными средствами, оптимизирующими процесс коррекции речи детей.

Список использованных источников:

1. Шереметьева, Е. В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста: учебно-практическое пособие /Е.В. Шереметьева. – Челябинск, 2017. – 104 с.
2. Приходько, О.Г. Логопедическое обследование детей с нарушениями речи / О.Г. Приходько. – 2010. – № 3. – С. 82-87.
3. Тисовская Ю.А., Использование вестибулярных пластинок в логопедической работе// Логопед.-2014.-№1.-С.21.

СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА «ЛЭПБУК»

Е. З. Фролова

*магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет имени К.Д. Ушинского»*

г. Ярославль, Россия

katefr425@gmail.com

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что основными из проблемных сторон при общем недоразвитии речи являются - нарушения звукопроизношения и лексико - грамматического строя речи [1, с. 223]. Овладение которыми является достаточно трудной задачей, связанной с развитием аналитико-синтетической деятельности. Ребенок с ОНР нуждается в помощи как при автоматизации звуков, так при формировании грамматического строя. Высокий уровень сформированности которых является условием правильной устной и письменной речи, определяет готовность к обучению в школе [2, с.86].

Современным логопедам необходимо искать новые методы коррекции речи. Одним из которых является «Лэпбук». Основные задачи пособия – автоматизация звуков, активизация словаря, формирование грамматического строя, правильное использование грамматических форм рода, числа и падежа. [3, с. 1]

Цель исследования: разработка и апробация программы-логопедической работы по коррекции лексико-грамматического строя речи и звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством метода «Лэпбук».

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую, логопедическую литературу, освещающую вопросы развития речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
2. Систематизировать научные данные о вопросах изучения общего недоразвития речи у детей.
3. Раскрыть особенности формирования звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
4. Выявить уровень сформированности звукопроизношения и лексико-грамматического строя детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи; проанализировать полученные данные.
5. Разработать лэпбук по коррекции звукопроизношения и лэпбук для развития лексико-грамматического строя по лексическим темам.

В первой главе раскрывались теоретические основы содержания логопедической работы по коррекции ОНР у детей старшего дошкольного возраста посредством метода «Лэпбук» [4, с. 213]. Выявлены особенности и направления формирования звукопроизношения и лексико-грамматического строя [5, с. 126-131], определены принципы и структура работы с лэпбуком [2, с.89].

Во второй главе раскрывалось содержание экспериментального исследования эффективности программы логопедической работы по коррекции лексико-грамматического строя речи и звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством метода «Лэпбук».

Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 149», г. Ярославль. В экспериментальном исследовании принимало участие 23 ребенка в возрасте 5-6 лет. (старшая группа комбинированной направленности). Первый этап- констатирующий эксперимент.

В ходе экспериментального исследования речи нами была взята за основу методика «ИССЛЕДОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ», автор: Фотекова Т.А.

В результате обследования из 23 детей мы выделили 14 детей с ОНР (3 уровень речевого развития), что соответствует среднему и низкому уровням успешности выполнения заданий.

Первая серия заданий была направлена на определение уровня сформированности звукопроизношения и фонематических процессов. **В первом задании** отмечаются трудности дифференциации смешиваемых звуков, не автоматизированы группа или несколько групп звуков. **Во втором задании** отмечаются трудности нахождения места звука в слове, их порядка, определение количества слогов в слове.

Вторая серия заданий включает в себя определения уровня сформированности грамматического строя и навыков словообразования и словоизменения. Отмечаются трудности составления предложений из слов начальной формы, образования качественных и притяжательных прилагательных, согласования существительных.

Третья серия заданий включает в себя определение объема словарного запаса. Отмечаются трудности использования в речи разных признаков предметов, действий, обобщения и классификации слов из разных лексических тем.

Исходя из результатов диагностики мы сделали вывод, что у группы детей более выражен средний уровень успешности, направления фонетической и лексико-грамматической стороны усвоены частично, наполовину.

Дети были поделены на две равные группы по 7 человек для дальнейшей коррекционной работы. Коррекционная работа была проведена по разработанной программе логопедической работы по коррекции звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством метода «Лэпбук» (разработанная на основе программы Филичевой, Чиркиной [6, с. 72]).

Цель программы - формирование правильного звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи через организацию работы с лэпбуком.

Программа включает в себя следующие разделы: постановка, автоматизация и дифференциация звуков [7, с. 34-36]; артикуляционная и мелкая моторика; фонематические процессы; речевое дыхание; грамматический строй речи (словообразование, словоизменение, согласование основных частей речи) [8, с.162]; слово, предложение, текст; лексика и фразеология [9, с. 51].

Дидактическим сопровождением служит пособие лэпбук, содержащее в себе карточки, подвижные детали, картинки, и систематизированный материал для коррекционной работы. Предполагается создание лэпбука на подгрупповых занятиях по лексическим темам, совместно с детьми собирается материал по пройденной теме. Был составлен тематический план работы. (старшая группа комбинированной направленности)

Контрольная группа занималась с использованием традиционных методик, экспериментальная на основе программы, с использованием метода «лэпбук».

На индивидуальных занятиях предполагается использование готового лэпбука для автоматизации звуков и работы с его содержанием, в зависимости от результатов диагностики каждого ребенка.

С целью проверки эффективности разработанного содержания формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, направленный на выявление уровня сформированности звукопроизношения и лексико-грамматического строя.

В первом направлении определения сенсомоторного уровня развития речи исследование показало, что у 71 % детей ЭГ выявлен повышенный уровень, в контрольной группе повышенный уровень наблюдается у 57 % детей.

Во втором направлении определения уровня сформированности языкового анализа исследование показало, что у детей ЭГ средний уровень составляет –

43 %, у детей КГ - 14 %. Повышенного уровня не наблюдается.

Исследование на определение уровня сформированности грамматического строя показало одинаковый уровень успешности у детей обеих групп: 86% - средний, и 14 % - низкий.

Исследование на определение уровня сформированности навыков словообразования и словоизменения показало, что в ЭГ наблюдается повышенный уровень успешности (14,2%), в КГ – только средний уровень успешности.

Исследование на определение уровня сформированности словаря показало, что у детей ЭГ наблюдается повышенный уровень– 14,2%, в КГ повышенного уровня не зафиксировано.

Исходя из показателей, мы определили, что результаты экспериментальной группы за три месяца увеличились на 7-8 %, а результаты контрольной группы на 4 %. Коррекционная работа улучшила результаты детей экспериментальной группы. В контрольной группе также произошли положительные изменения в результатах, однако детей с повышенным уровнем успешности не выявлено.

Таким образом, по результатам контрольного этапа педагогического эксперимента показатели детей, которые занимались в экспериментальной группе выше, как в качественном, так и в количественном плане, что говорит об эффективности методики.

Список использованных источников:

1. *Архипова, Е.Ф.* Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст]: учеб. пособие/ Е.Ф. Архипова. - М.: АСТ Астрель, 2010. - 254 с.
2. *Нищева, Н.В.* Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи [Текст]: учеб. пособие / Н.В. Нищева. - СПб.: Детство-Пресс, 2003. - 624 с.
3. *Назарова, С.Н.* Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации [Текст]: материалы научно-практической конференции (заочной) с

международным участием / С.Н. Назарова. – М.: Ответственный редактор, 2015. - с. 50-53.

4. Волосовец, Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: учебно-методическое пособие/ Т.В. Волосовец. – М.: Владос, 2007. - 224 с.

5. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т.Б.Филичева. - Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. - 320 с.

6. Филичева, Т.Б. Коррекция нарушений речи [Текст]: сборник программ дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. – М.: Просвещение, 2010. – 255 с.

7. Флерова, Ж.М. Логопедия [Текст]: учебник / Ж.М. Флерова. - Ростов н/Д: Феникс, 2000. - 320 с.

8) Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики [Текст]: книга для логопедов / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т.Б.Филичева. – М.: Эксмо, 2018 – 288 с.

9. Герасимова, А.С. Популярная логопедия [Текст]: практическое руководство для занятий с детьми 5-6 лет/ А.С. Герасимова. – М.: Айрис-пресс, 2008. - 224 с.

Научное издание

**СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ**

сборник научных статей

Вып. 5

материалы Международной научно-практической конференции
«Специальное образование и социокультурная интеграция - 2022:
традиции и инновации»
14–15 октября 2022 г., г. Саратов

Ответственный за выпуск: *В. О. Скворцова*

Оригинал-макет подготовили:

В. О. Скворцова, М. Д. Коновалова

Подписано к использованию 11.12.2022. Размещено на сайте 20.12.2022.
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 37,67 (40,5). Объем данных 4.6 Мб. Заказ 13-у.

Управление по издательской деятельности Саратовского университета
410012, Саратов, Астраханская, 83
<https://sgu.ru/node/43272>