

ISSN 2712-8296 (Online)

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

Выпуск 3



Министерство образования и науки Российской Федерации
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ВЫПУСК 3

материалы Международной научно-практической конференции
«Специальное образование и социокультурная интеграция - 2020:
междисциплинарный подход к научным исследованиям и разработкам в
области коррекционной педагогики и психологии»
15–16 октября 2020 г., г. Саратов

Саратов
2020

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

Специальное образование и социокультурная интеграция : сборник научных статей /редакционная коллегия: Ю. В. Селиванова (главный редактор) [и др.]. – Саратов : Саратовский университет, 2020. – Вып. 3 : материалы Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция - 2020: междисциплинарный подход к научным исследованиям и разработкам в области коррекционной педагогики и психологии» 15–16 октября 2020 г., г. Саратов. – 742 с. : ил. – URL: <https://sgu.ru/node/165354>.– 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 – 2020: междисциплинарный подход к научным исследованиям и разработкам в области коррекционной педагогики и психологии». 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 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.

ISSN 2712-8296 (Online)

© Авторы статей, 2020

© Саратовский университет, 2020

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.....15

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

В. Д. Арапова

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТРЕНАЖЁРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
РЕЧИ.....18

Т. Ю. Артюхова

ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....28

И. В. Архангельская, Е. В. Морозова

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ В ГОСУДАРСТВЕННОМ
БЮДЖЕТНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ
«ЦЕНТР СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» С ДЕТЬМИ РАННЕГО
ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....35

М. А. Басистова, Е. Б. Щетинина

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....41

Е. А. Безкровная, Е. Е. Немыкина, Н. Н. Солошина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕТОДОВ И ПРИЁМОВ ПРИ
ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОМУ СОБЕСЕДОВАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....48

О. А. Боровская

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО
ФОРМИРОВАНИЮ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ
У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....59

К. И. Букша

ФОРМИРОВАНИЕ БЫТОВОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....67

А. А. Воскобойник ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ.....	75
С. В. Герасимович РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....	84
В. В. Гладкая РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТА КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	89
Е. Н. Горина ВОЗМОЖНОСТИ БИЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ, ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ГЛУХИХ.....	97
Е. В. Данилина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫХ ПОДХОДОВ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	105
Т. В. Ерохина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОЛЬКЛОРА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ НА ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЯХ.....	114
А. А. Ильина СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ВУЗЕ.....	120
Л. А. Козинец МАЛОИЗВЕСТНЫЕ ПЕДАГОГИ БЕЛАРУСИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX В. И ИХ ВКЛАД В РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	127
Е. В. Колосова ЭЛЕМЕНТЫ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ С ЛИЦАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.....	133
Е. В. Колосова ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	

СО СТУДЕНТАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	139
Н. В. Крюковская, Е. А. Обуховская НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	145
С. В. Кудрина, М. Ю. Кудрин ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ.....	154
Т. В. Кулемзина О ПРЕПОДАВАНИИ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЙ МЕДИЦИНЫ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	163
Е. В. Куприянчук КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТЕЙ И СТРАХОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ МЕТОДОМ АРТ-ТЕРАПИИ.....	169
М. А. Максимович, Н. О. Коптева ВНЕДРЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «СЕНСОРИКА -7» В РАБОТУ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	179
Л. В. Мясникова, Е. А. Скребцова ФЛОРИСТИЧЕСКИЙ БУКЕТ КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	185
М. В. Ожиганова ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦАМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	192
Н. Л. Осипова ИЗУЧЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	200
Н. В. Павлова РЕЧЕТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ФАКТОР В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....	209

Е. А. Румянцева МЕДИТАТИВНЫЕ СКАЗКИ КАК ЭЛЕМЕНТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	222
Н. А. Седова РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ...229	229
Ю. В. Селиванова, Д. В. Зайцев СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ К ИНКЛЮЗИИ: УРБАНИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ.....	235
Е. А. Скребцова КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ЗНАЧЕНИЕ СОЗДАНИЯ ФЛОРИСТИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМ ЗРЕНИЯ.....	246
Н. В. Соловьева МУЛЬТТЕРАПИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	252
М. А. Сорокина, О. В. Соловьева РАБОТА ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ, КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ.....	260
О. В. Соловьева, А. С. Шувалова ВЛИЯНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.....	267
Е. А. Спиридонова ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	274
Е. А. Тарасова НЕЙРОТИПИЧНЫЕ ДЕТИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	282
Е. Л. Ушакова ИНТЕГРАЦИЯ И ИНКЛЮЗИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	288

О. С. Хруль
ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА.....294

Е. Б. Щетинина
К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОЙ БАЗЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМАЛЬНО-
ДИНАМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....301

Д. Ф. Юмаева, М. А. Трифонова
ИЗГОТОВЛЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ
СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ.....309

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

В. М. Воробьева, З. Ф. Гарипова
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО
АППАРАТА.....317

Э. Г. Григорян
ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ.....324

Н. В. Дьякова
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО МЕТОДА
АДАПТОМЕТРИИ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....330

Н. В. Карпушкина, Т. А. Клычихина
ОСОБЕННОСТИ Я- КОНЦЕПЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....336

В. В. Кисова, В. А. Соколова
ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У МЛАДШИХ
ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТИ.....345

Е. А. Князева, Л. В. Шипова ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	353
И. А. Конева, И. А. Бритвина, А. Е. Веселова ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	362
М. Д. Коновалова СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И СТУДЕНТОВ- АКТИВИСТОВ.....	370
С. А. Лебедева ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	379
И. В. Малышев ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ.....	385
О. П. Самсонова ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С РАС.....	393
Т. Л. Филипчик, Е. Н. Пономарева, Л. Н. Митирева ПРОБЛЕМЫ И РИСКИ ОТСУТСТВИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	399
А. А. Фисенко, М. Д. Коновалова МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В СГУ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО.....	411
Т. В. Хуторянская КОРРЕКЦИЯ ГИПЕРАКТИВНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	417

К. К. Шамурина СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СЛАБОВИДЯЩИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	422
--	-----

РАЗДЕЛ 3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ

Н. С. Алпатова, О. М. Канавец, А. В. Ларионова РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИИ.....	429
---	-----

Н. С. Алпатова, И. А. Ульянова ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	436
---	-----

Н. В. Дроздова, А. В. Вепрева ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	444
--	-----

Е. В. Зволейко О НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ – ЛОГОПЕДА ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	457
---	-----

С. Н. Каштанова, Ю. Д. Бызова ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ И НЕРЕЧЕВЫХ ПРОЦЕССОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ.....	464
---	-----

М. А. Кунакина, О. В. Якунина ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	471
---	-----

Е. Н. Паршенкова, И. В. Щудрина ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЬЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ.....	481
---	-----

О. А. Потемкина ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	489
--	-----

С. Ю. Страмилова
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....494

Н. Г. Шайдулина
КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕОДОЛЕНИИ РЕЧЕВЫХ
НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ.....501

И. В. Юшкина
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ....508

О. В. Якунина
ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД РАЗВИТИЕМ СВЯЗНОЙ РЕЧИ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С РАС515

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

К. С. Басова
ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ГБУ СО «ОБЛАСТНОЙ
РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ» КАК
УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....527

В. А. Белоконь, Н. В. Павлова
ТЕАТРАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....534

А. А. Белоусова, В. О. Скворцова
СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....545

М. А. Борчанинова, Л. В. Шипова
СПЕЦИФИКА ТОНАЛЬНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ МАТЕРИАЛОВ В ОБЛАСТНЫХ
ИНТЕРНЕТ-СМИ, ОСВЕЩАЮЩИХ ЖИЗНЬ ИНВАЛИДОВ.....552

И. И. Бурлакова
СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....565

И. И. Гарифуллина, Е. Д. Замахова СОЗДАНИЕ ОПТИМАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ – ПУТЬ К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	571
Л. В. Горина, О. В. Иванова ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СЕМЬИ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К СОЦИАЛЬНОМУ ПАРТНЁРСТВУ С ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ.....	579
С. О. Киселева СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	586
А. П. Лусточкина МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	594
И. О. Мамедова СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	603
Н. А. Михальченкова, Ю. М. Большакова, С. Н. Большаков КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	610
В. С. Павлюк СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПОСЛЕ ОКОНЧАНИЯ ШКОЛЫ.....	619
И. Н. Симаева СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ.....	627
Е.А. Стебляк ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ПОДРОСТКАМИ ПРИ РЕШЕНИИ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КОНЦЕПТОВ ВНУТРЕННЕГО МИРА ЧЕЛОВЕКА.....	635
Н. А. Смирнова, Е. С. Пяткина РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ	

С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
ТРУДОСПОСОБНОГО ВОЗРАСТА.....648

А. В. Созонник
ХАЙП КАК СПОСОБ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ.....659

А. Ю. Старикова, Ю. В. Селиванова
ЗНАЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....667

О. И. Сулова, А. А. Шаров, О. В. Хмелькова
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....678

О. И. Урусова
ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ЛИЦ
С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....687

М. Я. Чебанова
РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА.....692

Е. В. Черникова
ОСОБЕННОСТИ НАПРАВЛЕНИЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ.....698

Н. В. Шутова, Ю. М. Баранова
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ РОДИТЕЛЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ ВАРИАНТАМИ РАЗВИТИЯ
(НА ПРИМЕРЕ НОРМОТИПИЧНЫХ И ДЕТЕЙ С ОВЗ).....707

НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ

А. Л. Медведева
ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЛЬФИНОТЕРАПИИ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ
РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА.....714

Р. М. Набиева
ИЗУЧЕНИЕ РЕАГИРОВАНИЯ НА ФРУСТРИРУЮЩИЕ СИТУАЦИИ
У ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....721

А. М. Порошина ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ.....	728
--	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ФАКТЫ, СОБЫТИЯ, ПЕРСОНАЛИИ

М. Д. Коновалова НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	735
--	-----

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 и Беларуси, а также специалисты-практики, участники Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция -2020: междисциплинарный подход к научным исследованиям и разработкам в области коррекционной педагогики и психологии», проходившей 15-16 октября 2020 г. в

СГУ им. Н.Г. Чернышевского в очном и дистанционном форматах. 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 -2020: междисциплинарный подход к научным исследованиям и разработкам в области коррекционной педагогики и психологии».

Завершается сборник разделом хроники – «Научная жизнь: факты, события, персоналии». В этом году он посвящён открытию Научно-методического центра психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями.

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

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТРЕНАЖЁРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В.Д. Арапова

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

г. Саратов, Россия

natali_61@list.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования преподавания русского языка для детей с нарушениями речевого развития, решение коррекционно-развивающих задач предлагается с помощью современных методик на базе новейших информационных технологий.

Ключевые слова: информационные технологии, коррекционно-развивающее обучение, лица с тяжелыми нарушениями речи, школьники с нарушениями развития (с ограниченными возможностями здоровья).

APPLICATION OF COMPUTER SIMULATORS WHEN TEACHING RUSSIAN TO SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

V.D. Arapova

master's student, Saratov State University, Saratov, Russia

natali_61@list.ru

Abstract. The problem of improvement of teaching Russian for children with violations of speech development is considered in the article, the solution of

correctional developmental problems is proposed using modern methods based on the latest information technologies.

Keywords: information technologies, the correctional developing training, persons with severe speech disorders, schoolchildren with disabilities.

Способы организации образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – одна из реальных проблем их психолого-педагогического сопровождения и образования. Их обучение, в том числе дистанционное, возможно лишь при создании специальных условий – с помощью психолого-педагогического сопровождения.

В работах многих исследователей, например, Т.А. Бочкаревой, справедливо отмечается, что дети с речевыми нарушениями не могут спонтанно встать на онтогенетический путь развития речи, свойственный детям с нормативным развитием [1: 36], хотя у некоторых из них имеются зачатки к творчеству, которые можно и нужно развивать [9; 11]. Коррекция же речевого развития детей с особыми образовательными потребностями требует постоянного совершенствования форм и методов работы. Этим объясняется актуальность нашего исследования. Нам представляется, что компьютерные технологии отвечают духу времени и несут в себе большой коррекционно-развивающий, способствующий социализации потенциал [2; 13]. Мы опираемся также на публикации авторов, среди которых специалисты кафедры коррекционной педагогики СГУ им. Н.Г. Чернышевского: Ю.В. Селиванова, Е.Н. Горина, А.Г. Колчина; Н.В. Павлова [3; 6; 11 и др.]. Так, разработки Н.В. Павловой, включают мобильный дидактический материал, удобный для компьютерного преобразования [9; 10 и др.]. Подобные упражнения обеспечивают индивидуально-деятельностный и творческий подходы при обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с тяжёлыми нарушениями речи.

Применение компьютерных технологий в образовании лиц с нарушениями речи вызывает огромный интерес у исследователей и методистов, логопедов и

учителей-практиков. Так, О.И. Кукушкина уверена, что в специальной педагогике нужно максимально использовать уникальные возможности компьютера. В своих исследованиях она разработала компьютерные программы [8]. Т.К. Королевской создана компьютерная учебная модель звучащего мира, которая позволяет учить детей с нарушениями слуха слушанию и познанию окружающей действительности [7: 25]. Ю.Б. Зеленская подтвердила эффективность применения вспомогательных средств обучения (например, серия «Видимая речь») для развития детей с нарушениями речи: ею доказано благотворное влияние информационных технологий на развитие психических функций и личностных качеств детей с ограниченными возможностями (со сложными расстройствами речи) [5; с. 31, 234].

Цель нашего исследования – изучить способы применения новейших информационных технологий в образовании детей с нарушениями речи. Мы ставили задачу проверить на практике преимущества новейших компьютерных разработок при обучении школьников с нарушениями речевого развития.

Анализ интернет-ресурсов, связанных с выбранной тематикой, показал, что имеющиеся компьютерные разработки поражают разнообразием: логопедические тренажеры, развивающие компьютерные игры и программы, мультифункциональные интерактивные доски и столы и другие средства.

Мы выделили несколько современных компьютерных средств, предназначенных для формирования и исправления различных речевых умений и навыков. О.Е. Грибова, автор логопедического тренажера «Дэльфа-142», доказала на практике, что компьютерные программы – необходимый элемент в структуре коррекционных занятий с обучающимися, у которых имеются сложные дефекты развития. Во-первых, компьютерные программы формируют положительное отношение к занятиям, во-вторых, помогают преодолевать или сглаживать расстройства лексико-грамматической стороны речи [4; 56-59]. Так, разработанный О.Е. Грибовой логопедический тренажер «Дэльфа-142.1 серия 2.2» эффективен при отработке навыков как устной, так и письменной речи. С его помощью можно исправить недостатки речевого дыхания, силы и

оттенков голоса, произношения звуков, исправить проблемы развития речи и обучения грамоте; параллельно проводится коррекция психических процессов. На тренажере можно отработать все единицы речи (звуки, слова, предложения, текст). Тренировочные упражнения (тренинги) основаны на индивидуальном подходе, включают элементы игры, допускают дублирование упражнений, различного дидактического материала для мотивации (картинки, аудио- и видеофрагменты). Тренажер эффективен для коррекции речи и дошкольников, и младших школьников.

Созданные специально для логопедов и дефектологов нейропсихологом В.Д. Мазиной тренажер «Пиши и читай без ошибок», а также программно-дидактический комплекс «Логомер 2» (авторские права на продукт принадлежат ООО "Мерсибо"), помогают специалисту проводить обследование детей от 2 до 10 лет, коррекционные и развивающие занятия, даже заполнять необходимую документацию. 90 интерактивных и настольных игр позволяют отработать звукопроизношение, фонематическое восприятие, лексико-грамматические категории. Общеразвивающие игры на компьютере развивают зрительную память, слуховое внимание, мелкую моторику и глазомер, все виды мышления, пространственное воображение, что актуально для детей с расстройствами речи. Игра рекомендована психологам для диагностики и развития высших психических функций. Задания подходят для работы с детьми от 2 до 8 лет.

Применение на занятиях интерактивной доски заметно повышает интерес обучающихся, снижает утомляемость, увеличивает внимание, скорость мыслительных операций. С помощью нее можно организовать мультимедийную презентацию любого вида и формата: виртуальное путешествие в любой город, музей, лабораторию и многое другое.

Занятия, организованные с помощью многофункционального сенсорного стола, вовлекают детей в сам процесс формирования и развития различных навыков - когнитивных, социальных и моторных. Занятия можно проводить как по группам, так и индивидуально.

Нами были апробированы некоторые из этих средств при обучении детей с тяжёлыми нарушениями речи. В эксперименте принимали участие 20 учеников 5-х классов (экспериментального 5 «А» класса (10 человек) и контрольного 5 «Б» класса (10 человек), в возрасте 11-12 лет, обучающихся в ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №1» г. Саратова. Логопедическое заключение пятиклассников: общее недоразвитие речи II, III, уровней при ринолалии, дизартрии, имеющие нарушения чтения и письма (дислексия, дисграфия).

Экспериментальная работа включала 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты.

Констатирующий эксперимент предполагал диагностику всех детей для оценки навыков звукопроизношения и фонематического восприятия (на основе пособия В.М. Акименко «Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями», 2015), а также навыков устной и письменной речи (по речевым пробам тестовой экспресс-диагностики устной речи младших школьников Т.А. Фотековой, 2000.). Оказалось, что в обоих классах обнаружился примерно одинаковый уровень всех показателей, в том числе довольно низкий уровень устной речи, что объясняет, отчасти, трудности письменной речи. Первичная диагностика показала, что у испытуемых наблюдаются нарушения и звуковой, и смысловой стороны речи. Они неправильно использовали падежи, предлоги, путали типы склонения. Ошибки в образовании множественного числа («деревы» вместо «деревья»), трудности в образовании притяжательных прилагательных (на вопрос «Чей хвост?» отвечают «лисы», вместо «лисий»).

На формирующем этапе в экспериментальном 5 «А» классе в течение ноября мы провели серию уроков русского языка с использованием двух описанных выше компьютерных средств. На фонетическом уровне речи мы включали в работу следующие упражнения логопедического тренажера «Дэльфа-142.1 серия 2.2»: отработка правильного речевого дыхания и слитного произношения слов («Бабочка», «Сказочный замок», «Мельница», «Чашка чая», «Костер», «Росток»); формирование и автоматизация навыка голосообразования («Космический стрелок», «Салют»); отработка правильного произношения

согласных звуков («Паровоз», «Воздушный змей» и др.); закрепление оптического контура буквы («Собери букву из 2-х частей», «Собери букву из 4-х частей») и др. Использовались также упражнения из дидактического комплекса «Логомер-2»: на развитие произношения (например, «Свинки-копилки», на которых нарисованы гласные. Послушайте слоги или слова и выберите, в какую свинку полетит «звуковая монетка». Буквы выбираются в настройках). Выполнялись также упражнения на лексико-грамматическом и текстовом уровнях речи с помощью тренажеров "Фраза" и "Развитие речи. Учимся говорить правильно", в которые включались задания на формирование грамматически правильного строя речи, умение вести диалог и самостоятельно строить рассказ по картинкам.

Мы применяли также программно-дидактический комплекс «Логомер 2», предлагая ребятам развивающие задания на анализ звуко-буквенного состава слова и дифференциацию согласных («Веселые рыбаки»), на развитие связной речи с помощью компьютерных вариантов сюжетных рассказов. Разрабатывая интерактивные упражнения, мы опирались на дидактический материал динамического характера, обеспечивающий индивидуально-деятельностный подход при обучении школьников с особыми образовательными потребностями, в том числе с тяжёлыми нарушениями речи, представленный в публикациях Н.В. Павловой [9; 10; 11]. В 5 «Б» классе продолжалось традиционное обучение без применения компьютерных тренажеров.

По итогам работы за месяц мы провели повторную диагностику (по В.М. Акименко и Т.А. Фотековой.) для обучающихся обоих классов – по аналогичным параметрам. Результаты обследования позволили выявить более высокий уровень звукопроизношения, фонематического восприятия, лексико-грамматического компонента речи и связной речи в экспериментальном 5 «А» классе, в отличие от 5-го «Б», с которым работа проводилась по традиционной методике (без компьютерных тренажеров).

Так, у ребят из 5 «А» класса звукопроизношение и фонематическое восприятие улучшилось у 9 из 10 чел. (оценки повысились в среднем от 3 до 4,5

баллов по 5-балльной шкале), лексико-грамматические показатели и уровень связной речи повысились у всех 10 испытуемых соответственно на 0,8 балла (от 2,8 до 3,6) и на 0,7 баллов (с 3,1 до 3,8 баллов). Суммарное увеличение составило в среднем 0,8 балла по каждому параметру (от 2,9 до 4,1).

В 5 «Б» классе у 10 человек все показатели улучшились в среднем на 0,5 балла. Звукопроизношение и фонематическое восприятие улучшилось у 8 из 10 чел. (оценки повысились в среднем от 3 до 3,6 баллов), лексико-грамматические показатели и уровень связной речи повысились у 9 испытуемых соответственно на 0,4 балла (от 2,6 до 3) и на 0,5 баллов (с 3,0 до 3,5 баллов). В целом по всем 4-м параметрам увеличение составило 0,5 балла (от 2,9 до 3,4), что оказалось на 0,3 больше, чем в экспериментальном классе.

Таким образом, использование логопедического тренажера «Дэльфа-142.1 серия 2.2» комплекс «Логомер 2» показывает более высокую эффективность, чем традиционное обучение, что подтвердилось в нашем эксперименте с 5-ыми классами, после чего мы ввели упражнения на этих тренажерах в обоих классах. На наш взгляд, к концу 3-ей четверти классы практически «выровнялись» по проверяемым показателям. Дополнительный положительный эффект использования указанных технологий обнаружился в 4-ой четверти, при переходе на **дистанционную форму обучения**. Пятиклассники были уже подготовлены к работе в таком формате и легче, быстрее справлялись с заданиями. Наибольшей трудностью оказалась индивидуальная дозировка заданий и учёт уровня помощи родителей при их выполнении (её количество и качество).

Итак, результаты исследования показали, что применение новейших информационных технологий – таких, как логопедический тренажер «Дэльфа-142.1 серия 2.2» и программно-дидактический комплекс «Логомер 2», – оказывает положительное влияние на качество обучения и повышает эффективность коррекции дефектов речи, способствует общему психоэмоциональному развитию и повышению интереса к занятиям, упрощает и разнообразит процесс обучения.

Важно, что учебная практика студентов-дефектологов позволяет подготовить студентов к уверенной работе с детьми на базе различных цифровых ресурсов, в т.ч. подобных тренажеров, работа с которыми может рассматриваться как возможность расширения социально-коммуникативной среды обучающихся [3; 12].

Сегодня всем становится понятно, что компьютерные технологии – это будущее, без них не обойтись ни в одной сфере профессиональной деятельности. Необходимостью их изучения и активного применения в образовательном процессе обусловлен выбор темы исследования.

Применение компьютерных технологий становится всё более широким и значимым для результативности процесса обучения детей с различными особенностями – как одарённых, так и с особыми образовательными потребностями. Работа с тренажерами показала следующие преимущества в том, что коррекционный процесс становится более индивидуализированным, т.к. строго учитывается возраст, возможности и потребности каждого обучающегося; сокращается время на коррекцию и развитие языковых и речевых навыков, высших психических функций, пространственной ориентации, мелкой моторики; включаются в работу различные анализаторы; расширяются коммуникативные возможности; обеспечивается психологический комфорт; повышается мотивация за счет получения обратной связи; уменьшается нагрузка на специалистов.

Применение новейших информационных технологий оказывает положительное влияние на качество обучения и повышает эффективность коррекции дефектов речи, способствует общему психоэмоциональному развитию и повышению интереса к занятиям, упрощает и разнообразит процесс обучения.

Список использованных источников:

1. *Бочкарева Т.А., Песчанская Л.А.* Особенности сформированности системы словоизменения у детей старшего дошкольного возраста (билингвов и

- монолингвов) с общим недоразвитием речи III уровня // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции - 2015. Материалы международной конференции. СПб, 2015. С. 33-36/
2. *Бурачевская О. В., Бурачевская Т. В., Бурачевская Н. И.* Возможности использования компьютерных технологий в работе с детьми с нарушениями речи // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – №3. – С. 21-26.
 3. *Горина Е.Н., Байбулатова О.В.* Развитие специального образования в условиях информационно-коммуникативной реальности // Материалы научно-практической конференции «Общество и личность в условиях информационно-цифровых трендов». Саратов: Изд-во «Саратовский источник». 2019. С. 317-322.
 4. *Грибова О.Е.* Технология организации логопедического обследования. // Методическое пособие. – 2005. – 96 с.
 5. *Зеленская Ю.Б., Милованова О.В.* Инновационные педагогические технологии // Учебно-методическое пособие. – 2015. – 48 с.
 6. *Колчина А.Г.* Использование цифровых технологий в процессе образования детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата // Материалы научно-практической «Общество и личность в условиях информационно-цифровых трендов». Саратов: Изд-во «Саратовский источник». 2019. 373 с. С. 84-88.
 7. *Королевская Т.К., Пфафенродт А.Н.* Развитие слухового восприятия слабослышащих детей в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях II вида. Часть 1. – 2004. – 154 с.
 8. *Кукушкина О.И.* Специальная психология и коррекционная педагогика К вопросу о терминологии // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2002. – №5. – С. 35 – 38.
 9. *Павлова Н.В.* Возможности речевого творчества у детей с интеллектуальными нарушениями // Современная онтолингвистика:

- проблемы, методы, открытия. Материалы ежегодной международной научной конференции. 24–26 июня 2019 г. Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена / Ред. коллегия: Т.А. Круглякова (отв. ред.), Т.А. Ушакова, М.А. Еливанова, С.В. Краснощекова. С. 413-419.
10. Павлова Н.В. Использование системы вариативных заданий на основе мобильного дидактического материала при обучении русскому языку школьников с ограниченными возможностями здоровья // Международный журнал экономики и образования, 2018. Т. 4. № 3. С. 81-99.
11. Павлова Н.В. [Речетворческая деятельность в условиях дистанционного обучения студентов и школьников с различными возможностями](#) // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки. Сборник научных трудов. Отв. редактор Л.М. Кобрина. СПб, 2020. С. 245-251.
12. 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.
13. Щенникова С. В., Киселева Н. Ю., Тугарова Л. С. Роль информационных технологий в социализации детей с особыми образовательными потребностями в условиях ГБУ «РЦДПОВ» г. Арзамаса // Молодой ученый. – 2014. – № 21.1. – С. 234 – 236.

**ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Т.Ю. Артюхова

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

г. Саратов, Россия

tatiana-art.2011@yandex.ru

Аннотация: В статье представлена реализация специальных образовательных потребностей дошкольников, имеющих различные особенности развития. С помощью предметно - развивающей среды у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья формируются дефицитарные функции, а также развивается потенциал для успешного освоения образовательных программ.

Ключевые слова: предметно-развивающая среда, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия, дошкольная образовательная организация.

**SUBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT FOR PRESCHOOLERS WITH
DISABILITIES IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

T.Y. Artyukhova

master's student, Saratov State University, Saratov, Russia

tatiana-art.2011@yandex.ru

Abstract: The article presents the implementation of the special educational needs of preschoolers with various developmental characteristics. Deficit functions are formed in preschoolers with disabilities with the help of a subject-developing environment, and the potential for the successful development of educational programs develops.

Keywords: subject-developing environment, children with disabilities, inclusion, preschool educational organization.

Индивидуальный подход для детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации подразумевает создание специальных условий обучения и воспитания. Необходимо учитывать потребности и возможности ребенка. Развитие инклюзивного образования обеспечивает для детей с особыми образовательными потребностями «безбарьерную среду», доступность, равные права. Учитывая ФГОС ДО, необходимо создание среды, адекватной общим и особым образовательным потребностям, физически и эмоционально комфортной для ребенка с ОВЗ, открытой для его родителей (законных представителей); гарантирующей сохранение и укрепление физического и психологического здоровья обучающихся (воспитанников). [6] Таким образом это способствует социальной адаптации, коммуникации детей в образовательной инклюзивной среде.

Предметно-пространственная среда представляет собой совокупность специальных условий для всестороннего развития ребенка по всем образовательным областям, компенсирует дефициты ребенка, является социокультурной и коррекционной направляющей.[2] Иначе, «развивающая предметно-пространственная среда – это специфические для каждой Программы Организации (группы) образовательное оборудование, материалы, мебель и т. п., в сочетании с определенными принципами разделения пространства Организации (группы)».[5, С.5]

Предметно-пространственная развивающая среда в дошкольной организации создает возможности для расширения опыта эмоционально-практического взаимодействия дошкольника со взрослыми и сверстниками в наиболее важных для ребенка сферах жизни, способствует включению в активную познавательную деятельность одновременно всех детей группы (нормально развивающихся и детей с особыми образовательными потребностями). В ней дети могут реализовать свои способности. Среда

стимулирует развитие самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе. Это создает баланс в детском коллективе. [4, С. 6]

При создании специальной образовательной предметно-пространственной среды в инклюзивной группе, учитываются как общие недостатки развития, так и психофизические особенности, свойственные только определенной категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ТНР, РАС, ЗПР, НОДА и т.д.), а также индивидуальные потребности ребёнка. [2]

Предметно- пространственная образовательная среда в ДОО предполагает по содержанию насыщенность, доступность, многофункциональность, безопасность, вариативность здоровьесберегающие технологии и обязательно реализует коррекционно-развивающие задачи.

Особенности предметно-пространственной среды для детей с ОВЗ в условиях ФГОС

Требования к общеобразовательной программе, условиям ее реализации и результатам обозначены во ФГОС ДОО. Одним из условий реализации общеобразовательной программы в организации выступает формирование развивающей предметно-пространственной среды и выполнение ее следующих функций: реализация различных образовательных программ с учетом применения инклюзивного образования, а также национально-культурных, климатических и других условий; организация образовательного потенциала пространства ДОО и материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья, учёта индивидуальных особенностей детей и коррекции их развития; реализация двигательной активности детей, возможности общения и совместной деятельности детей и взрослых, а также возможности для уединения. [5, С.10]

Грамотно организованная предметно-пространственная среда способствует всестороннему эффективному развитию ребенка с ОВЗ в окружении нормально развивающихся детей. С помощью правильно организованной образовательной зоны, дети легко адаптируются, усваивают

программный материал, а также приобщаются к самостоятельности. Предметно-пространственная развивающая среда для детей ОВЗ должна соответствовать функциям: образовательной, развивающей, воспитывающей, стимулирующей, коммуникативной.

Предметно-пространственная среда в инклюзивной группе ДООУ должна соответствовать Образовательному Стандарту, обеспечивать личностно-ориентированный и дифференцированный подходы, а также общепедагогические требования. [2]

Для того чтобы организовать специальную образовательную среду в инклюзивной группе в ДООУ, необходимо полагаться на основы коррекционной педагогики и включать в себя:

-Коррекционно-развивающую зону для индивидуальной и подгрупповой работы с детьми с ОВЗ;

- Уголки уединения (для снятия эмоционального напряжения);

- Сенсорную наполняемость;

- Речевой центр (зона для развития правильной артикуляции и автоматизации звуков, развития правильного речевого выдоха);

- Зону для конструктивной деятельности;

-«Говорящие стены» (специально оформленная наглядная среда в кабинете или группе для развития речи, пространственных и математических представлений, а также повторения и закрепления лексических тем);

-Информационно-образовательные технологии (например, лаборатория НАУРАША, проектор для использования презентаций и обучающих программ);

-Зона для физической и двигательной активности.

В соответствии с возрастными показателями, наполняемость предметно-пространственной среды должна меняться и пополняться, а именно быть не только развивающей, но и развивающейся вместе с детьми. Предметное содержание образовательного пространства должно передавать дошкольникам социальное и информативное содержание об окружающем мире. Игрушки и

дидактическую наполняемость следует сделать разнообразной и содержательной, а также обеспечить доступность.

Предметно-пространственная среда ДООУ представляет собой гибкую зонированность для свободного выбора детьми разных видов деятельности (игровая, самостоятельная, непосредственно образовательная), включая и коррекционную. В зависимости от возникающих образовательных задач (например, проведение тематических занятий, импровизированная самостоятельная игра, совместная деятельность с коррекционными педагогами) пространство предполагает трансформацию и должно быть мобильным для полноценного функционирования. [5, С.6,11,14,15]

Предметное содержание и наполнение в соответствии с ФГОС ДО целесообразно классифицировать и группировать на функциональные модули основываясь на всех направлениях образовательных областей. Такой подход организации образовательной среды позволяет рационально использовать пространство, а также решает разнообразные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья различных нозологических групп. Наличие перечня дидактических и игровых материалов учитывает инклюзивный аспект для коррекции трудностей, нарушений и отклонений в развитии детей. Игровой и дидактических материал должен комплектоваться с учетом принципов: безопасности, развития (с учетом зоны ближайшего развития), соответствия (специальным и индивидуальным особенностям ребенка, возрастным показателям). Такое гармоничное использование предметно-пространственной среды поможет сделать образовательный и коррекционный процессы более интересным, формы работы с детьми вариативными, повысить результативность дошкольного образования. [5, С.14,16,24]

Предметно-пространственная образовательная среда в кабинете учителя-дефектолога

В соответствии с ФГОС, возрастными и индивидуальными психофизическими особенностями детей с ОВЗ, нуждающихся в помощи

учителя-дефектолога и учетом направлений коррекционной работы обозначены развивающие среды, которые можно организовать в кабинете:

- сенсорная;
- учебно-познавательная;
- зона для конструирования;
- игровая (в том числе для игр на ковре);
- зона для игр с песком (в том числе на световом столе), природным материалом.

Поскольку ведущей деятельностью у дошкольников является игра, необходимо наглядно, красочно и информативно оформлять образовательную среду. В результате образовательное пространство позволяет преодолевать детям психологическую, эмоциональную нагрузку, непосредственно связанную с индивидуальными особенностями ребенка с ОВЗ. Детям с особыми образовательными потребностями требуется комфортная естественная обстановка стимулирующая всестороннее развитие.

Правильно созданная предметно-пространственная среда, комплексный подход всех участников образовательного процесса в ДОО способствуют дальнейшей адаптации и социализации детей, подготовки детей к школьному обучению, успешности усвоения детьми адаптированных образовательных программ.

Список использованных источников:

1. *Волосовец Т. В.* Разработка спецификаций развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации в соответствии с ФГОС дошкольного образования [электронный ресурс]// URL: <http://goo.gl/VhpiUr> (дата обращения: 22.09.2020)
1. 2. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина.[электронный ресурс] — М.: МГППУ, 2012.URL:

https://www.studmed.ru/alehina-s-v-red-organizaciya-specialnyh-obrazovatelnyh-usloviy-dlya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-obscheobrazovatelnyh-uchrezhdeniyah_73d658756fb.html (дата обращения: 24.09.2020)

2. 3. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. — 368 с.
3. Нищева Н. В. Организация коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. — 120 с. + цв. вкл. 96 с.
4. Карабанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марич Е.М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О.А. Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. — М.: Федеральный институт развития образования, 2014. — 96 с.
5. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» П. 3 пп. 3.3, (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Российская газета. — 2013. — 25.11 (№ 265)
6. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384). П. 3., п.п. 3.6.3., // Российская газета. — 2013. — 25.11 (№ 265).

**ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ
В ГОСУДАРСТВЕННОМ БЮДЖЕТНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ «ЦЕНТР СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

И.В. Архангельская

директор ГБУДПО СО «Центр специального образования», г Самара, Россия

irenarh@yandex.ru

Е.В. Морозова

заместитель директора ГБУДПО СО «Центр специального образования»,

г Самара, Россия

elena66261@yandex.ru

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы обучения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в дистанционном режиме. Говорится о роли дистанционного обучения детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Представлена модель дистанционного сопровождения детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, их родителей и педагогов, работающих с детьми раннего возраста, включающая в себя три направления деятельности.

Ключевые слова: дети раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, модель дистанционного сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальная программа ранней помощи ребенку ограниченными возможностями здоровья

**ORGANIZATION OF DISTANCE WORK IN THE STATE BUDGETARY
INSTITUTION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF THE
SAMARA REGION "CENTER OF SPECIAL EDUCATION" WITH YOUNG
CHILDREN WITH DISABILITIES**

I.V. Arkhangelskaya

Director of "Center of Special Education", Samara, Russia

irenarh@yandex.ru

E. V. Morozova

Deputy Director of "Center of Special Education", Samara, Russia

elena66261@yandex.ru

Abstract. The article discusses the problems of teaching young children with disabilities in remote mode. The role of distance learning for children of early and preschool age with disabilities is discussed. The model of remote support of children of early and preschool age with disabilities, their parents and teachers working with young children, which includes three areas of activity, is presented.

Keywords: young children with disabilities, model of remote support for young children with disabilities, individual program of early intervention of a child with disabilities

Пандемия вирусной инфекции (COVID-19) самым неожиданным образом всколыхнула профессиональное педагогическое сообщество. Традиционные методы контактного обучения стали не просто временно недоступны, они стали недопустимы в условиях карантина.

Здоровье и развитие детей раннего возраста с ОВЗ напрямую зависит от выбора способов коррекционно-развивающей педагогов и родителей. Короткая остановка в занятиях для многих категорий детей с ОВЗ (с ментальными и речевыми отставаниями, снижением слуха и зрения, расстройствами аутистического спектра) приведут к потере сформированных умений и навыков. Главной задачей педагогов в данной ситуации - попытаться сплотиться, поддержать, оказать педагогическую поддержку и консультативную помощь родителям детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

На территории Самарской области сопровождение детей раннего возраста осуществляют 16 Служб ранней помощи (СРП), а также Лаборатория

специальной помощи детям раннего и дошкольного возраста ГБУ ДПО СО «Центра специального образования» (далее- Лаборатория) [1].

Основными задачами деятельности специалистов СРП являются:

- организованная психолого-педагогическая и социальная поддержка семей, имеющих ребёнка раннего возраста (от 0 до 4-х лет) с выявленными нарушениями развития или риском нарушений, не посещающих образовательное учреждение,

- подбор адекватных способов взаимодействия с ребёнком раннего возраста, его воспитание и обучение,

- коррекция отклонений в развитии ребенка раннего возраста.

Специалисты службы ранней помощи оказывают помощь семьям, имеющим детей раннего и дошкольного возраста:

- родившихся раньше срока или перенёсших родовую травму,

- с врожденными нарушениями развития,

- с задержками двигательного, речевого развития,

- с нарушением познавательного развития,

- с нарушением эмоциональных проявлений [2].

А также оказывается информационно-методическую и консультативную помощь педагогам и воспитателям общеобразовательных организаций Самарской области.

На начальном этапе перехода на дистанционную работу педагогами Лаборатории было проведено анкетирование родителей детей раннего возраста, получающих услуги ранней помощи, с целью определения условий для дистанционного обучения. В ходе которого было выявлено, что:

1. не все родители имеют возможность получения дистанционного обучения, в силу сложных материальных условий, так как необходимо специальное оборудование (компьютер или ноутбук, доступ в Интернет).

2. многие родители не владеют необходимыми базовыми навыками ИКТ.

3. отсутствие в домашних условиях необходимой развивающей среда (игр, игрушек и пособий по возрасту).

В связи с этим специалистами Лаборатории была разработана модель дистанционного сопровождения детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, их родителей и педагогов, работающих с детьми раннего возраста, включающая в себя три направления деятельности:

1 направление - психолого-педагогическое просвещение родителей (законных представителей) с целью повышение уровня их педагогической компетентности в вопросах воспитания, развития и образования детей раннего возраста с ОВЗ;

2 направление – реализация индивидуальной программы ранней помощи ребенку (ИПРП) с ОВЗ в дистанционном формате;

3 направление – оказание просветительской, информационно-методической помощи специалистам, работающим с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушениями развития, в рамках проведения онлайн семинаров, совещаний.

В наше время отмечается популярность собственных блогов и сайтов образовательных организаций, как средства информационного взаимодействия с родителями. На сайте Центра специального образования создана отдельная страничка «Дистанционное обучение», с целью обеспечения единства и преемственности семейного воспитания и коррекционно-развивающего обучения детей раннего возраста, где специалистами освещены и представлены рекомендации, игры и упражнения по развитию детей раннего возраста с ОВЗ в домашних условиях. Данные материалы представлены как в традиционном формате в виде презентаций, видео-занятий «методических «подсказок «по организации работы с детьми дома, так и форме онлайн группового консультирования «Родительские университеты» по определенной тематике. Консультирование проходит по следующему плану:

1. определение темы (проблемы) консультации;
2. назначение времени и проведение онлайн консультации;

3. подбор и подготовка заданий и демонстрационного материала для родителей;
4. проведение консультации и обратная связь.

При реализации ИПРП с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий педагогам пришлось изменить цели и задачи занятий. Также необходимо было уточнить индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут для каждого ребенка за счет возможности выбора уровня и вида представления материала и согласовать его с родителем; разработать и подготовить игровой, демонстрационный и раздаточный материал к занятиям с элементами видео и аудио, с включением иллюстраций и анимации; разработать социальную программу работы с семьей - обязательное включение родителей в процесс обучения ребенка, выработать совместную политику общения с ребенком в условиях дистанционного обучения.

Обследование детей раннего возраста так же проходило с использованием дистанционных технологий. Родителям предлагалось заполнить анкету «Оценка развития ребенка от 14 мес. до 3,5 лет (шкала RSDR-2000)» и прислать видеофайлы игровой и самостоятельной деятельности ребёнка. Специалисты обрабатывали заполненные анкеты и составляли программы развития ребёнка, согласовывая их с родителями.

Следующее направление деятельности Лаборатории - оказание просветительской, информационно-методической помощи специалистам.

Педагог несет ответственность за качество обучения, поэтому ему необходимо быть хорошо подготовленным методически и содержательно к образовательному процессу, уметь работать с программным обеспечением, сервисами сети Интернет. Карантин и период самоизоляции стали прекрасной возможностью для специалистов развить профессиональные компетенции и приобрести новые навыки работы в дистанционном формате.

Специалисты получили опыт участия в конференциях, учебно-методических объединениях, семинарах в формате ВКС. Педагогам были

предложены методические материалы (пособия, рекомендации) организации сопровождения детей с ОВЗ, размещенные на сайте Центра.

Более тесное и активное сотрудничество всех специалистов Центра и родителей позволили осуществить комплексную индивидуально ориентированную психолого-дефектолого-социально-педагогическую помощь детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников:

1. *Антонова З.П.* Региональная система ранней помощи в Самарской области / З. П. Антонова // Воспитание и обучения детей с нарушениями развития. – 2012. – № 6. – С. 8 11.
2. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.08 2016 № 1839-р: извлечение из документа // Нормативные документы образовательного учреждения. – 2016. – № 11.

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

М.А. Басистова

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

manyuni@mail.ru

Е.Б. Щетинина

канд. соц. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики факультета ППСО ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия

ebp1976@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается потенциал театрализованной деятельности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста. Описывается практический опыт работы с детьми, находящимися на реабилитации в Областном реабилитационном центре для детей и подростков Саратова. Раскрываются средства при развитии и коррекции нарушений речи в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, развитие и коррекция нарушений речи, дети с ОВЗ дошкольного возраста, коррекция, развитие, областной реабилитационный центр.

THEATRICALIZATION AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH DISABILITIES

Basistova M.A.

master's degree student, Saratov State University, Saratov, Russia

manyuni@mail.ru

E.B. Shchetinina

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

ebp1976@mail.ru

Abstract. The article reveals the potential of theatrical activity in working with children with disabilities of preschool age. The practical experience of working with children who are on rehabilitation in the Regional Rehabilitation Center for Children and Adolescents of Saratov is described. Remedies are disclosed for the development and correction of speech disorders in working with children with disabilities.

Keywords: theatrical activity, development and correction of speech disorders, children with disabilities of preschool age, correction, development, regional rehabilitation center.

Речь является ключевой функцией в познавательном развитии человека. Но согласно статистике в настоящее время у детей довольно часто встречаются нарушения речевого развития. Эти нарушения отрицательно сказываются на общем развитии детей. При таких нарушениях в дальнейшем могут страдать и мышление, и интеллект, и коммуникация ребенка в целом.

На практике своей деятельности специалиста по реабилитационной работе в ГБУ СО «ОРЦ» г. Саратова мы активно используем театрализованную деятельность при коррекции речевых нарушений у детей. Театрализованная деятельность – это тот метод, который одновременно влияет на различные стороны развития ребенка. Этот метод является источником развития не только речи, но и чувств, переживаний и эмоций, а это очень важно для детей раннего возраста.

Игра является основной деятельностью детей дошкольного возраста, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья. Так и с окружающим миром, во всем его разнообразии, дети знакомятся через игру и через сказку. Именно сказка помогает детям лучше понимать окружающих, именно через сказку они знакомятся с правилами, порой трудными и не понятными, и стремятся перенять лучшие черты персонажей. Для детей, особенно раннего возраста, очень важно не только слышать, но еще и видеть, а ещё лучше что-то делать своими руками. Для лучшего понимания сказок детям

помогают не только различные рисунки и иллюстрации, но и еще разыгрывание этих сказок.

Участвуя в разыгрывании сказок, дети примеряют на себя определенную роль, будь то мышка или дерево, учатся следовать этой роли до конца игры, не нарушая правила игры. Это очень полезный навык, который пригодится в дальнейшем для социализации в социуме. Театральная деятельность развивает не только эмоциональную сферу ребенка, но и еще и учит сочувствовать персонажам и сопереживать происходящим событиям, чему очень важно научиться в раннем возрасте. Через театральную деятельность у детей развивается коммуникабельность, они учатся проявлять свою индивидуальность и учатся импровизировать, так же формируется готовность к совместной деятельности со сверстниками и взрослыми.

Даже если у ребенка серьезные нарушения речи или ребенок не говорящий, это не мешает ему стать участником инсценировки. Наоборот, таких детей нужно привлекать к таким занятиям. Театральная деятельность побуждает к формированию звукоподражания и запускает эхо-реакции.

На примере Данилы Н. (6 лет), мальчик неговорящий. При первом знакомстве он не проявлял никакой заинтересованности в совместных и групповых занятиях, на занятиях не проявлял активности. На консилиуме со специалистами центра было принято решение обязательно включить мальчика в групповые занятия, так как ребенок не посещает сад, а на следующий год ему идти в школу. Первые два занятия прошли сложно. Мальчику понадобилось время что бы адаптироваться к таким занятиям и к сверстникам. Мы выбрали в эту подгруппу детей поспокойнее, чтобы Даниле было проще влиться в работу. На последующих занятиях у ребенка появился интерес, он сам начал выбирать себе героев сказок, за которых хотел играть. У него появилась активность и самое главное желание посещать занятия. К концу курса реабилитации мальчик начал говорить простые слова, такие как: буль, бом, бам, та-та, да, дом, му, бе, гав, ме, ко-ко, кря, кот. Да для его возраста это не результат, но для конкретного ребенка

это был большой прорыв. Ждет с нетерпением Данилу к нам опять на реабилитацию, чтобы продолжить покорять его успехи.

Зачастую у детей с нарушениями речи наблюдается застенчивость в общении, эти дети стараются меньше общаться со сверстниками. Именно театральная деятельность поможет детям избавиться от застенчивости, скромности и поможет стать самостоятельнее в своих действиях. Возможности театрализованной игры огромны, у неё не ограниченное количество тем, и она может удовлетворить любые интересы и желания ребёнка.

Катя П. (8 лет), девочка с задержкой речевого развития, с сохранным интеллектом. Но от нее очень трудно получить ответ, она очень застенчивая. У девочки есть сестра, с которой она хорошо общается, а с другими детьми предпочитает не вступать в контакт. На групповых занятиях молчит, иногда показывает ответы, старается всегда находиться позади всех детей. Поговорив с родителями, решили Катю включать в групповую деятельность постепенно. Девочка посещала занятия по театральной деятельности в компании с сестрой и еще с одной девочкой (Полина В.). Первое занятие было ознакомительное, Катя промолчала, но выполняла все инструкции. На следующем занятии взяли ее любимую сказку, дали ей возможность выбрать первой героя сказки, она по-прежнему молчала, но с занятия ушла уже с улыбкой. На последней неделе прохождения курса реабилитации были замечены результаты нашей работы. Катя все еще предпочитала не участвовать в совместной деятельности детей, но начала общаться с Полиной В. не только на занятиях, а также и в игровой комнате отделения.

Если ребенок еще не знаком с театральной деятельностью, то для знакомства лучше подобрать сказку с наименьшим количеством действующих лиц. Необязательно сказку брать из книги, ее можно придумать или обыграть ту ситуацию, которая происходит с ребенком в данный момент. Но спектакль не получится если ребенок не будет полностью заинтересован театральной деятельностью. Только получив наслаждение от игры, ребенок захочет поучаствовать в ней еще не раз.

Лучшая мотивация для посещения занятий – это интерес самого ребенка. Ребенок должен чувствовать себя уверенно и спокойно, тогда и процесс коррекционно-развивающей работы будет проходить быстрее и с большей пользой для самого участника. Как мы уже писали в другой статье на занятиях не всегда нужно использовать четкий план, ребенок должен чувствовать некую свободу действий, воспринимать такое занятие как игру, как некое торжество и праздник. Занятия по театрализованной деятельности эмоционально насыщены, ребенок не успевает устать, внимание не рассеивается что позволяет педагогу построить занятия индивидуально и полезно именно так, как необходимо данному конкретному ребенку. [7]

На своем опыте мы заметили, что не мало важно, чтобы малыш не только играл какую ту роль, но и участвовал в изготовлении персонажей, декораций и в подготовке к спектаклю. Таким образом дети оказываются вовлеченные на все этапы подготовки и выступления театра.

Конечно, сейчас очень большое разнообразие различных игрушек и игр в магазинах. Но, во-первых, эти игрушки не всегда доступны, а во-вторых игрушки, сделанные своими руками, приносят больше пользы в любом отношении. Совместное изготовление игрушек для театра не только развивает моторику рук, творческие навыки и фантазию, но еще и сближает детей, учит их взаимоотношениям в коллективе. Совместное творчество благоприятно влияет на общую атмосферу в детском коллективе.

Вот несколько примеров материалов, которые мы используем при изготовлении театральных героев. Обычно это те предметы, которые можно легко найти:

- Игрушки из пластиковых ложек и деревянных лопаток – принцип изготовления очень прост, предложите малышу пофантазировать, и он сам придумает участников сказки;
- Игрушки из картонных втулок – очень легко раскрасить любой краской, а при помощи клея и бумаги так же легко можно превратить в любого героя сказки;

- Игрушки из одноразовых тарелок (картонных) – для начала нужно определиться со сказкой, а затем уже воплотить фантазию в жизнь;
- Шагающие игрушки – распечатайте или нарисуйте нужных вам персонажей, а ребенок сам раскрасит. Не забудьте проделать дырочки, чтобы ребёнок мог просунуть пальчики и оживить героя сказки;
- Игрушки из носков и перчаток – всегда можно найти ненужные носки или перчатки без пары, а малыши с радостью работают с таким материалом;
- Игрушки из бумаги в технике оригами – при изготовлении развивается моторика рук, которая пойдет на пользу в коррекции нарушений речи;
- Игрушки, сшитые своими руками – персонажи для пальчикового театра могут быть сделаны из различных видов тканей, можно использовать пуговицы, шерстяные нитки, тесьму, кружево и т.д.;
- Игрушки из пушистой проволоки (синельной проволоки) – изготовление таких пальчиковых игрушек очень хорошо развивает не только мелкую моторику пальцев рук, а также фантазию и воображение;
- Игрушки из прищепок – для изготовления этих игрушек лучше всего использовать деревянные прищепки, так как с ними проще работать.

Подведя итоги выше сказанного, можно сделать вывод, что через развитие театрализованной деятельности совершается многостороннее формирование каждого ребенка, существенно облегчается его социализация и адаптация к условиям жизни в обществе.

Список использованных источников:

1. *Белишина, А. А.* Театрализованная деятельность детей с ОВЗ как средство социальной адаптации и реализации индивидуальных возможностей // Молодой ученый. — 2017. — № 49 (183). — С. 332-334.

2. *Молодиченко, Т.А., Павлова Н.В., Селиванова Ю.В.* Творчество школьников с ограниченными возможностями здоровья как фактор их успешной социализации // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы – Сборник статей XII Международной научно-практической конференции «Артемовские чтения». — 2016. — С. 257-264.
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. — 2017. — № 12-3 (32). — С. 186-192.
4. *Селиванова, Ю.В.* Использование арт-технологий в работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2019. — 4 (82). — С. 20-25.
5. *Синкина, Е.В.* Создание ситуации социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности // Специальное образование. — 2014. — №X.
6. *Щетинина, Е.Б.* Особенности социальной адаптации ребенка, попавшего в трудную жизненную ситуацию, в условиях социально-реабилитационного центра // Вестник Саратовского областного института развития образования — 2017. — № 4 (12). — С. 25-29.
7. *Щетинина, Е.Б., Басистова М.А.* Коррекционно-развивающий потенциал творческой деятельности в практике специалиста по реабилитационной работе // Страховские чтения. — 2019. — № 27. — С. 431-436.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕТОДОВ И ПРИЁМОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОМУ СОБЕСЕДОВАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Е. А. Безкровная

учитель русского языка и литературы ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23», г. Белгород, Россия

elenabez1964@mail.ru

Е. Е. Немькина

учитель-дефектолог, учитель русского языка и литературы ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23»,

г. Белгород, Россия

netukina6767@mail.ru

Н. Н. Солошина

учитель-дефектолог, учитель русского языка и литературы ГБОУ «Белгородская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 23»

г. Белгород, Россия

snatalya/73@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются специальные методы и приёмы, которые может использовать учитель при подготовке к Итоговому собеседованию детей с ОВЗ.

Авторы предлагают использовать систему алгоритмов, помогающих школьникам с нарушениями слуха выполнить в пошаговом режиме каждое из четырёх заданий: выразительное чтение вслух и пересказ текста, создание монологического высказывания в рамках каждого из трех типов речи, участие в диалоге. Каждый из предлагаемых алгоритмов построен с учетом оценочных критериев Итогового собеседования и включает в свой состав только необходимые речевые действия. Пошаговое освоение предлагаемых алгоритмов не только поможет обучающимся с ОВЗ подготовиться к экзамену, оно

способствует развитию у них коммуникативных умений, помогает социализации выпускников с нарушениями слуха.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушениями слуха, коммуникативные компетенции, специальные методы и приемы обучения, индивидуальные возможности и психофизические особенности, использование алгоритмов.

USE OF SPECIAL METHODS AND TECHNIQUES IN PREPARATION FOR FINAL INTERVIEW OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

E.A. Bezkrovnaya

teacher of the Russian language and literature, "Belgorod Special Boarding School

No. 23," Belgorod, Russia

elenabez1964@mail.ru

E.E. Nemykina

special teacher, teacher of the Russian language and literature "Belgorod Special

Boarding School No. 23," Belgorod, Russia

nemykina6767@mail.ru

N.N. Soloshina

special, teacher of the Russian language and literature "Belgorod Special Boarding

School No. 23" Belgorod, Russia

snatalya/73@mail.ru

Abstract. The article discusses special methods and techniques that a teacher can use in preparation the children with special needs for the Final interview.

The authors propose to use a system of algorithms that help students with hearing impairments to complete each of the four tasks in a step-by-step mode: expressive reading and retelling the text, creating a monologue statement within each of the three types of speech, participating in a dialogue. Each of the proposed algorithms is built according to the assessment criteria of the Final interview and includes only the necessary speech actions.

The step-by-step mastering of the proposed algorithms will not only help students with disabilities to prepare for the exam, it contributes to the development of their communication skills, helps the socialization of graduates with hearing impairments.

Keywords: students with hearing impairments, communicative competencies, special methods and techniques of teaching, individual capabilities and psychophysical characteristics, the use of algorithms.

Ведущей тенденцией современной системы основного образования обучающихся с ОВЗ является качественное обучение глухих и слабослышающих детей с учетом их возможностей и особых образовательных потребностей.

Одной из важнейших и сложных предметных областей для детей с нарушенным слухом является «Филология», что обусловлено их специфическими трудностями в свободном словесном выражении мыслей и чувств.

Известный французский философ, гуманист Мишель Монтень ещё в XVI веке писал: «Глухота — более тяжкий физический недостаток, чем слепота. Он лишает человека главного его качества — способности быстрого и свободного общения. Глухота — недостаток социальный по преимуществу. Он прямее, чем слепота, нарушает социальные связи личности».

К речевым недочетам обучающихся с нарушенным слухом относятся нарушения коммуникативной целесообразности речи, ее точности, выразительности, ограниченность лексического состава, неудачный порядок слов в предложении, употребление лишних слов, нарушение лексической сочетаемости, недостаточная развитость синтаксического строя речи, а также грамматические ошибки в структуре слова (в словообразовании, в формообразовании), в структуре словосочетания и предложения (пропуски слов, нарушение связи между подлежащим и сказуемым, между другими членами предложения, неправильно выбранное сказуемое, смешение прямой и косвенной речи и т. д.). [1, с.32]

В рамках изучения предметной области «Филология» приоритетным является развитие и совершенствование у обучающихся с нарушениями слуха коммуникативных компетенций. Коммуникативная компетенция подразумевает умение пользоваться всеми видами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением (монолог, диалог), письмом. Глухие и слабослышащие дети нуждаются в специальном обучении восприятию и воспроизведению устной речи, формированию умений устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми в процессе взаимодействия, осмысленно выбирать и применять вербальные и невербальные средства в соответствии с ситуацией общения. [1, с.35].

Одна из целей такого обучения - подготовить старшеклассников к успешной сдаче итогового собеседования по русскому языку. Итоговое собеседование является обязательным для обучающихся с нарушениями слуха. В ходе этой подготовки решаются специфические задачи, направленные на развитие словесной (устной и письменной) речи. Это расширение и обогащение словарного запаса, освоение норм грамматики и синтаксиса русского языка, совершенствование основных видов речевой деятельности.

Обучение предполагает использование специальных методов и приемов обучения с учетом индивидуальных возможностей и психофизических особенностей обучающихся с нарушением слуха.

Одним из таких приёмов является использование алгоритмов при подготовке к итоговому собеседованию по русскому языку. Правильно составленные алгоритмы работы по предлагаемым заданиям на устном экзамене помогают обучающимся понять содержание задания, подготовиться к ответу и правильно выполнить задание.

Алгоритмы – это инструктивные предписания (правила, инструкции, памятки), определяющие четкую последовательность элементарных для данного субъекта операций по решению учебной задачи и синтезу. Следовательно, в первую очередь они способствуют формированию культуры умственного труда: развивают последовательность, обоснованность суждений, т.е. систематически и

целенаправленно формируют, развивают и совершенствуют у школьников общеучебные интеллектуальные умения, определяющие результативность учебной деятельности. [2, с.1].

С целью формирования коммуникативных компетенций начиная с восьмого класса каждый ученик составляет «Папку для подготовки к итоговому собеседованию по русскому языку». В эту папку он с помощью учителя собирает весь материал, необходимый для сдачи устного экзамена. Материал включает теорию, схемы, таблицы, алгоритмы. Обучающиеся пользуются им на уроках, на индивидуальных занятиях по развитию речевого слуха и формированию произношения, факультативных занятиях по русскому языку.

Первое задание – «чтение текста вслух» [3, с.9]. Учащимся при выполнении задания предлагаем выполнить пошаговую инструкцию:

Шаг 1-й. Прочитайте текст, стараясь понять общий (о ком ...?).

Шаг 2-й. Поставьте ударение в знакомых словах, поставьте специальные знаки (надстрочные знаки) для соблюдения правил орфоэпии.

Шаг 2-й. Найдите в тексте числа, запишите их именами числительными в нужной грамматической форме.

Шаг 3-й. Выпишите трудные слова: иноязычные, сложные слова, имена отчества и фамилии, географические названия.

Шаг 4-й. Выделите в каждом абзаце микротему, ключевые слова, связанные с ней, и запишите на черновик с помощью логической схемы, сохраняя основные микротемы и их основное содержание.

Для понимания текста о людях, оставивших след в истории нашей Родины, необходимо выяснить, что именно автор хочет сказать нам о выдающемся человеке. Для этого тренируем учащихся в составлении плана научно-популярного текста о знаменитых людях по следующей схеме:

Основная мысль: фамилия, имя, отчество + профессия или должность
это знаменитый человек/ оставил яркий след в истории нашей Родины:

1 микротема - *профессиональные достижения;*

2 микротема - *всю жизнь посвятил любимому делу;*

3 микротема - *его помнят потомки;*

Данную схему учащиеся дополняют словами, которые несут смысловую нагрузку (они называют достижения, черты характера, действия, то, что помнят потомки) и минимальное количество зависимых от них слов.

Шаг 5-й. Прочитать текст очень медленно, соблюдая правила орфоэпии и применяя навыки самоконтроля за произношением.

Обучать работать с новым текстом по такой схеме надо в течение нескольких лет, так как обучающиеся с нарушениями слуха испытывают большие трудности при понимании текстов научно-публицистического стиля. Такая форма работы помогает готовиться к пересказу конкретного текста.

Второе задание – «пересказ текста с включением приведённого высказывания» [3, с.56]. Одна из задач учителя – научить школьников сокращать текст для пересказа.

Начиная с 8-го класса, на уроках мы знакомим школьников с приёмами компрессии (сжатия) текста. Для этого сначала учим их выделять главное в каждом абзаце, формулировать микротемы каждого абзаца. Очень эффективным видом работы является работа с таблицами, в которых справа записан полный текст, а слева надо записать вариант сжатого текста, используя приёмы компрессии текста. Данный вид работы проводится сначала с помощью учителя, а потом дети справляются самостоятельно.

Учащимся мы предлагаем использовать пошаговую инструкцию:

Шаг 1-й. Разделите текст на абзацы и определите микротемы каждой части текста.

Шаг 2-й. Выберите способы компрессии (сжатия) для каждой части текста.

Шаг 3-й. Используя эти способы, сократите текст, сохраняя главную информацию и все микротемы.

Шаг 4-й. Напишите краткий пересказ текста на черновике.

Шаг 5-й. Прочитайте пересказ текста и найдите место и способ включения предложенного высказывания в пересказ.

Шаг 6-й. Расскажите текст кратко, включая высказывание в пересказ.

Используйте один из приёмов цитирования.

Особое внимание на уроках мы уделяем работе с высказыванием, которое надо уместно и точно разместить в воспроизводимом тексте [3, с. 58]. Обязательно основательно изучаем тему «Цитирование и способы передачи чужой речи», «Способы введения цитирования». Также для связности текста предлагаем учащимся речевые клише, которые не противоречат правильности введения цитаты, уместности и логичности включения цитаты в текст пересказа.

Применение пошаговой инструкции позволяет в пересказе сохранить все микротемы текста и гарантирует выполнение всех оценочных критериев. Такой работе нужно обучать систематически на протяжении двух или трёх лет.

Третье задание – «монологическое высказывание». Учащиеся должны составить текст одного из типов речи (описание, повествование или рассуждение) [3, с.110]. Они самостоятельно выбирают один из трёх предложенных вариантов монолога, который им легче составить. При подготовке к составлению монологического высказывания сначала знакомим учащимся с характеристиками каждого типа речи и различиями между ними, раздаём памятки «Типы речи».

Первая тема задания № 3 - создать текст-описание по фотографии. Мы даём учащимся пошаговую инструкцию:

Шаг 1-й. Внимательно рассмотрите фотографию и определите тему фотографии (чему посвящена фотография?).

Шаг 2-й. Подберите опорные слова и словосочетания для описания фотографии.

Шаг 3-й. Напишите рассказ по фотографии, опираясь на 5 смысловых вопросов:

- время действия (когда? в какое время?)
- место действия (где? в каком месте?)
- внешний вид участников (кто? как выглядят?)
- занятие участников (что делают? чем заняты? как?)
- настроение участников (какое? какие эмоции выражены?)

Шаг 4-ый. Расскажите свой написанный рассказ по фотографии.

При составлении рассказа-описания по фотографии учащимся с нарушениями слуха мы предлагаем готовые речевые шаблоны.

Описание фотографии

- 1) Передо мной интересная фотография.
- 2) На ней изображен(а) ...
- 3) Если это улица, описать погоду – На снимке запечатлен (какой, какое) день, утро.+ подробности (светит яркое солнце, на небе облака и т.д.)
- 4) Перед нами (школьный двор, зал музея, комната и т.д.).
- 5) На переднем плане мы видим....
- 6) Они (описать внешний вид, одежду, чем заняты).
- 7) Их лица (его лицо, ее лицо) ... (радостны, печальны, сосредоточенны), потому что ...
- 8) На заднем плане мы видим (назвать, кто, что на дальнем плане)
- 9) Я думаю (мне кажется), что.... (сделать вывод о том, что на заднем плане или о снимке в целом).
- 10) Мне понравилась эта фотография, потому что она четко передает чувства и эмоции присутствующих (присутствующего) на ней.

Вторая тема задания № 3 - создать текст-повествование на основе жизненного опыта [3,с.118] Предлагаем учащимся пошаговый алгоритм:

Шаг 1-й. Вспомни события из личной жизни, которые подходят для данной темы.

Шаг 2-й. Напиши текст-повествование по плану: вступление, завязка, развитие действия, кульминация, развязка.

Шаг 3-й. Расскажи свой написанный рассказ.

При составлении рассказа-повествования учащимся с нарушениями слуха помогают готовые речевые шаблоны.

Рассказ на основе жизненного опыта

- 1) Я хочу рассказать об одном интересном событии - ...
- 2) Туда я отправился вместе с (классом, семьей, друзьями).

- 3) Наша (поездка, экскурсия, наш поход) состоялся (указать дату).
- 4) К этому мероприятию мы готовились заранее: ... (рассказ о том, как готовились: читали об этом, изучали материалы, собирали вещи и т.д.).
- 5) И вот наступил долгожданный день.
- 6) Во время экскурсии мы побывали... Во время похода мы побывали...
- 7) Кроме того, мы увидели ...
- 8) Самым интересным оказалось (стал, был)... , так как....
- 9) Мне понравилась эта ... (понравился этот...), потому что ...
- 10) Я хочу еще раз принять участие в подобном мероприятии.

Третья тема задания № 3 - составить рассуждение по одной из сформулированных проблем [3, с.120]. На уроках мы сначала учим учащихся создавать рассуждения-объяснения на основе схемы: тезис – доказательства (аргументы) – вывод. Предлагаем им алгоритм для подготовки монологического высказывания-рассуждения.

Шаг 1-й. Внимательно прочитайте основной проблемный вопрос и определите тему высказывания (о чём?) и основную мысль (зачем?).

Шаг 2-й. Дайте толкование тех тематических слов, которые есть в основном вопросе. Эти слова должны повторяться в формулировке каждого из вспомогательных вопросов.

Шаг 3-й. Используйте все предложенные вспомогательные вопросы как основу аргументов к основной мысли.

Шаг 4-й. Напишите текст-рассуждение по композиционной схеме, приведите свои доказательства (аргументы) из личного опыта, из художественной литературы.

Шаг 5-й Расскажите свой текст-рассуждение.

При составлении рассказа-рассуждения учащимся с нарушениями слуха оказывают большую помощь готовые речевые шаблоны.

Рассуждение на заданную тему

- 1) Мне предложили обсудить интересную тему.
- 2) (Произнести заданную для монолога тему).

- 3) Я думаю, что.....
- 4) Итак, (далее прочитать первый предложенный вопрос).
- 5) Я считаю, что ... (ответ на первый предложенный вопрос).
- 6) (Ответ на второй предложенный вопрос), потому что...
- 7) Я уверен, что (ответ на третий предложенный вопрос), потому что...
- 8) Кроме того, (далее изложить информацию из последнего вопроса).
- 9) (Ответ на последний вопрос)
- 10) Таким образом, (сделать общий вывод). Такова моя позиция.

Такие пошаговые инструкции помогают учащимся с нарушениями слуха понять задание (на что смотреть в первую очередь и что с этим делать) и составить собственное монологическое высказывание.

Четвертое задание – «диалог с экзаменатором-собеседником». В данном задании учащемуся предстоит выполнить коммуникативную задачу – дать полные ответы на 3 проблемных вопроса, логически связанных между собой [4,с.131]. Мы предлагаем учащимся инструкцию пошаговых действий:

Шаг 1-й. Внимательно послушайте вопрос, обратите внимание на вопросительное слово и тематические слова, чтобы понять, о чём в вопросе идет речь.

Шаг 2-й. Перестройте вопросительные предложения на повествовательные (утвердительные) – это будет первый ваш ответ.

Шаг 3-й Выскажите свое мнение по данному вопросу (если в вопросе есть слова: почему, как по вашему мнению и др.). Опирайтесь на свой жизненный опыт, на традиции вашей семьи и др.

При обучении диалогу на первоначальном этапе проводим уроки-дискуссии под руководством учителя, позже - небольшие дискуссии в течение нескольких минут, используем работу учеников в паре. Основные тезисы из таких дискуссий учащиеся могут кратко записать, а потом использовать в диалоге.

Для отработки заданий итогового собеседования по русскому языку используются ресурсы Интернета, ФИПИ, образовательный портал для подготовки к экзаменам «Решу ОГЭ».

Целенаправленная работа по применению алгоритмов на уроках при обучении школьников с нарушениями слуха дает положительные результаты. Они учатся использовать памятки и алгоритмы для развития коммуникативных навыков, применяют своеобразные “блоки” в речи, доводя эту работу до автоматизма. Такая работа помогает им в подготовке к выпускному экзамену по русскому языку (итоговому собеседованию), способствует развитию у них коммуникативных умений, помогает социализации выпускников с нарушениями слуха.

Список использованных источников:

1. Кулакова Е. В., Любимов М. Л., Соловьева Т. А., Яхнина Е. З. Основное общее образование обучающихся с нарушением слуха: специальные требования к результатам и условиям обучения//Наука и школа, Издательство: Московский педагогический государственный университет (Москва) ISSN: 1819-463X Номер: 5 Год: 2015 С. 31-43
2. Обедина Е.С. Использование алгоритмов при подготовке к устному итоговому собеседованию по русскому языку учащихся основной школы (Иркутская обл., г. Усть-Илимск) Педагогическая копилка учителя средней школы <https://nmcsova.ru/metod/kopilka2019/>
3. Черкасова Л.Н. ОГЭ 2019. Русский язык: устное собеседование. – М.: Эксмо, 2018. – 208 с. – (ОГЭ. Сдаём без проблем).

**СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО
ФОРМИРОВАНИЮ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ
У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

О. А. Боровская

учитель начальных классов ГУО «Средняя школа № 41 г. Гродно»,

Республика Беларусь

o3497078@gmail.com

Аннотация. В статье описаны результаты изучения зрительно-моторной координации учащихся с интеллектуальной недостаточностью в I классе на уроках русского языка. На основе анализа полученных результатов определено содержание коррекционно-педагогической работы с детьми данной категории.

Ключевые слова: зрительно-моторная координация; учащиеся с интеллектуальной недостаточностью; коррекционно-педагогическая работа.

**CONTENT OF CORRECTIVE-PEDAGOGICAL WORK ON FORMATION
OF VISUAL-MOTOR COORDINATION IN STUDENTS WITH
INTELLECTUAL INSUFFICIENCY IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS**

O. A. Borovskaya

primary school teacher, Secondary School No. 41, Grodno,

Republic of Belarus

o3497078@gmail.com

Abstract. The article describes the results of studying the hand-eye coordination of the 1-st grade students with intellectual disabilities at the lessons of the Russian language. Based on the analysis of the results obtained, the content of correctional and pedagogical work with children of this category is determined.

Keywords: hand-eye coordination; students with intellectual disabilities; correctional and pedagogical work.

Одной из важных задач современного специального образования является реализация коррекционной направленности обучения учащихся с особенностями психофизического развития. Это обеспечивается поиском наиболее эффективных методов и средств организации образовательного процесса и созданием условий для усвоения учащимися необходимой системы знаний, умений и навыков. Особую актуальность в связи с этим приобретает проблема обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в силу несформированности у них познавательной деятельности, трудностей переноса усвоенных умений в другие, даже аналогичные ситуации, что обуславливает затруднения в процессе социализации и адаптации в обществе. Для создания соответствующих условий обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью, во вспомогательной школе реализуется процесс коррекционной направленности, обеспечивающий формирование тех сторон психической деятельности, которые создают основу для успешного обучения. В данной статье внимание уделено такому показателю, как зрительно-моторная координация, которая представляет один из показателей готовности ребенка к обучению в школе.

Зрительно-моторная координация представляет собой согласованные действия зрительного анализатора и мелкой моторики. Она является основой усвоения любого вида практической деятельности, осуществляемого под контролем зрения. С учетом этого зрительно-моторная координация создает основу для усвоения школьных базовых навыков чтения, письма и счета. При несформированности зрительно-моторной координации у учащихся будут отмечаться трудности усвоения данных навыков и овладения в последующем более сложными видами учебных действий [1].

В осуществлении зрительно-моторной координации принимают участие мелкая моторика, зрительный анализатор и произвольное внимание, обеспечивающее контроль и регуляцию выполнения деятельности. У учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечается несформированность

перечисленных показателей, что затрудняет процесс выполнения деятельности под контролем зрения и, как следствие, создает трудности в процессе обучения.

Одним из важных навыков, формируемых на основе использования зрительно-моторной координации, является письмо. Письмо – это сложный навык, включающий выполнение тонких координированных движений руки и осуществляемый под четким зрительным контролем. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью затрудняются в овладении данным навыком, что обуславливает сложность и длительность данного процесса во вспомогательной школе и требует определения соответствующих методов и средств проведения коррекционно-педагогической работы [2].

Цель данной статьи – раскрыть содержание коррекционно-педагогической работы по формированию зрительно-моторной координации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках русского языка в I классе.

Для изучения зрительно-моторной координации были разработаны диагностические задания: «Рисование линий по точкам»; «Рисование линий по образцу»; «Срисовывание с образца»; «Дорисовывание изображения»; «Письмо букв по точкам»; «Письмо букв по образцу»; «Письмо слогов по точкам»; «Письмо слогов по образцу». Для оценки результатов выполнения диагностических заданий были выделены критерии: правильность и самостоятельность. Правильность выполнения заданий анализировалась на основе выполнения предложенной инструкции и достижения результата задания. Самостоятельность оценивалась на основе того, насколько учащийся мог выполнять задание без помощи педагога или использовал помощь для достижения правильного результата. Экспериментальная работа проводилась с учащимися с интеллектуальной недостаточностью в I классе на базе ГУО «Вспомогательная школа №1 г. Гродно».

Анализ результатов проведения констатирующего эксперимента позволил выделить следующие особенности зрительно-моторной координации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью:

- отсутствие учёта предложенных направлений рисования линий;

- отсутствие точности изображаемых линий;
- неправильный нажим на карандаш;
- трудности в соединении точек линиями;
- выход за пределы предложенных границ;
- нечёткость, хаотичность линий;
- неправильное расположение частей изображения при его срисовывании;
- неправильная передача формы фигуры при её срисовывании;
- отсутствие пропорций и соответствия величины дорисованных предметов;
- пропуски элементов букв при письме;
- нечёткая структура изображения букв;
- неправильное расположение элементов букв в пространстве.

Также можно отметить, что учащиеся неправильно понимали инструкции, не исправляли ошибки самостоятельно, помощь педагога была не эффективна, продуктивность внимания к концу выполнения заданий значительно снижалась, присутствовала повышенная истощаемость внимания, нарушена переключаемость внимания, заинтересованность в результате отсутствовала. На основе полученных результатов был сделан вывод о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию зрительно-моторной координации.

Содержанием коррекционно-педагогической работы являлось проведение серии уроков русского языка для учащихся данной категории в I классе с учетом выделенных на основе результатов констатирующего эксперимента направлений: развитие мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания, формирование зрительно-моторной координации как согласованного движения зрительного и двигательного анализаторов.

Для проведения коррекционно-педагогической работы по формированию зрительно-моторной координации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках русского языка в I классе были разработаны рабочая

тетрадь и Буквенный планшет. Использование данных дидактических средств осуществлялось на каждом уроке с учетом поставленных задач.

Буквенный планшет представляет собой доску со штырьками, которые расположены равноудалено друг от друга по горизонтали и вертикали. В комплект Буквенного планшета так же входят резинки, отличающиеся друг от друга цветом и размером. Все детали Буквенного планшета выполнены из природного материала, который безопасен в использовании. Данное дидактическое средство позволяет учащимся с интеллектуальной недостаточностью сконструировать на плоскости элементы букв, отдельные буквы и слоги. Конструирование букв может происходить как по образцу педагога, так и самостоятельно учащимися на основе предлагаемых карточек с образом буквы или словесной инструкции педагога. При работе с Буквенным планшетом учащимся предлагались разного рода задания. Например, задание, где учащимся необходимо сконструировать букву или слог по образцу, соблюдая цветовую окраску резинок (не соблюдая цветовую окраску) или самостоятельно, без опоры на образец.

Буквенный планшет развивает зрительно-моторную координацию учащихся, пространственную ориентировку на плоскости, внимание и память; способствует развитию мелкой моторики пальцев рук, что непосредственно улучшает качество письма учащихся. Во время работы с Буквенным планшетом у учащихся формируются познавательные способности, интерес к учебной деятельности. Он способствует наиболее лучшему и точному усвоению представлений о внешнем виде букв, ускоряет их запоминание; способствует снятию физического и психологического напряжения.

До начала включения Буквенного планшета в проведение уроков русского языка предоставлялось время на самостоятельное его изучение учащимися с интеллектуальной недостаточностью. После этого педагог показывал учащимся, как необходимо пользоваться Буквенным планшетом; предлагал выполнить задание на конструирование по образцу, используя резинки разного цвета. Когда у учащихся с интеллектуальной недостаточностью выработался интерес к

Буквенному планшету, приступали к коррекционно-педагогической работе на уроке.

На уроках русского языка использовались различные типы заданий с Буквенным планшетом: конструирование элементов букв, цельных букв, слогов и коротких слов. На первых этапах работы с Буквенным планшетом учащимся с интеллектуальной недостаточностью предлагался наглядный образец в виде карточки с готовым изображением. После того, как у учащегося выработался навык конструирования определённой буквы, он выполнял задания без опоры на наглядный материал. Конструирование слогов и слов использовалось только после того, как учащийся самостоятельно справлялся с конструированием букв. Слоги и слова, предлагаемые для конструирования, состояли только из хорошо изученных букв. Использование буквенного планшета осуществлялось также в рамках групповой работы или работы в парах.

Для проведения коррекционно-педагогической работы по формированию зрительно-моторной координации была разработана также рабочая тетрадь. Задания, представленные в тетради, соответствует содержанию учебной программы по русскому языку для I класса первого отделения вспомогательной школы. В рабочей тетради присутствуют комплексы упражнений для работы с учащимися в добукварный и букварный период обучения.

Для работы с учащимися в добукварный период обучения разработаны упражнения на обведение линий и дорожек по точкам в заданном направлении, обведение предметов и фигур по контуру, различного рода лабиринты, штриховка предметов прямыми линиями в заданном направлении. Для работы с учащимися в букварный период обучения разработаны упражнения для определения первого звука в словах, восприятия образа буквы и её элементов, для дифференциации изученных букв.

Задания, которые предложены в рабочей тетради, направлены на развитие мелкой моторики пальцев рук, зрительного и слухового восприятия, произвольного внимания, пространственных представлений, зрительно-моторной координации; формирование навыка правильного удержания

карандаша и расположении тетради на столе, умения рисовать наклонные, вертикальные и горизонтальные прямые линии, обводить рисунки по контуру, чётко проводить прямые, волнистые и изогнутые линии; рисовать линии в различном направлении.

Для работы с рабочей тетрадью разработаны методические рекомендации, где подробно описаны цель и необходимая инструкция для использования предлагаемых заданий на уроках русского языка.

Во время работы с рабочей тетрадью у учащихся формировались познавательные способности, интерес к учебной деятельности. Рабочая тетрадь применялась на уроке только после того, как учащиеся познакомились с буквой и у них было сформировано представление о ее внешнем образе. Данное средство обучения использовалось как для индивидуальной, так и подгрупповой работы.

Для оценки эффективности использования разработанных средств обучения для формирования зрительно-моторной координации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью был проведен контрольный эксперимент. Сравнительный анализ полученных результатов показал наличие положительной динамики уровня сформированности зрительно-моторной координации у учащихся экспериментальной группы, в процессе обучения которых было использовано разработанное содержание коррекционно-педагогической работы. У учащихся с интеллектуальной недостаточностью появился навык правильного удержания карандаша и расположения листа бумаги, улучшилась точность изображения линий, они начали соблюдать предложенное направление рисования линий. Некоторые учащиеся начали замечать свои ошибки и стараться их исправить самостоятельно по ходу выполнения заданий, старались принимать помощь педагога и более внимательно слушать предложенную инструкцию. Так же отмечалась положительная динамика по удержанию внимания на выполнении задания.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью контрольной группы подобных существенных изменений отмечено не было. В работах учащихся отмечались некоторые улучшения: некоторые учащиеся начали придерживаться границы строк, старались проявлять самостоятельность при выполнении заданий.

Сравнительный анализ результатов изучения уровня сформированности зрительно-моторной координации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью до и после проведения коррекционно-педагогической работы позволил сделать вывод о положительном влиянии разработанного содержания коррекционно-педагогической работы на основе использования рабочей тетради и Буквенного планшета на формирование зрительно-моторной координации у учащихся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности в I классе. Это создаст основу для усвоения навыка письма и более сложного материала в ходе дальнейшего изучения русского языка во вспомогательной школе.

Список использованных источников:

1. *Эпп Е. В.* Развитие интеллектуальных возможностей у детей посредством формирования зрительно-моторной координации на занятиях ИЗО-деятельности / Е. В. Эпп / Школа живописных и графических техник. – Режим доступа: <http://izo-natalka.ru/sobytiya/razvitie-intellektualnyh-vozmozhnostej-u-detej-posredstvom-formirovaniya-zritelno-motornoj-koordinatsii-na-zanyatiyah-izo-deyatelnosti>. – Дата доступа: 11.04.2020.

2. *Андреева Н. Г.* Развитие письменной связной речи младших школьников с нарушением чтения и письма / Н. Г. Андреева // Школьный логопед. – 2008. – № 1. – С. 29–41.

ФОРМИРОВАНИЕ БЫТОВОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

К. И. Букша

*старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования, учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
Гродно, Республика Беларусь
karinamolko@bk.ru*

Аннотация. В статье представлен анализ процесса формирования бытовой самостоятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью на уроках социально-бытовой ориентировки, что предполагает овладение учащимися такими ключевыми компетенциями, как саногенная, семейно-бытовая, гражданско-правовая, коммуникативная и субъектная.

Ключевые слова: учащиеся; интеллектуальная недостаточность; компетенции; социализация; социально-бытовая ориентировка; бытовая самостоятельность.

FORMATION OF HOUSEHOLD INDEPENDENCE IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

K.I. Buksha

*Senior Lecturer, Department of Theory and Methodology of Special Education,
Educational Institution “Yanka Kupala State University of Grodno”
Republic of Belarus
karinamolko@bk.ru*

Abstract. The article presents an analysis of the process of the formation of everyday independence in students with intellectual disabilities in the lessons of social and household orientation, which implies the mastery by students of such key

competencies as sanitation and hygiene, family and household, civil law, communicative and subject competencies.

Keywords: students, intellectual disabilities, competences, socialization, household independence, household independence.

Вопрос социализации учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью и приобретения ими самостоятельности является ведущей задачей обучения и воспитания данной категории детей. Это связано с наличием у них трудностей овладения способами взаимодействия с окружающим миром и самостоятельного использования данных способов в процессе выполнения различных видов деятельности. Это создает неполноценную основу для социализации и адаптации их в социуме и требует поиска наиболее адекватных методов, приемов и средств коррекционно-педагогической работы.

У учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью отмечается нарушение познавательной деятельности, которое носит стойкий характер вследствие органического повреждения головного мозга. Психические функции учащихся с интеллектуальной недостаточностью формируются на фоне слабости замыкательной функции коры, инертности нервных процессов, повышенной склонности к охранительному торможению [1] и характеризуются замедленным темпом развития, резкой несформированностью одних высших психических функций при относительной сохранности других. При этом особенности развития познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью оказывают влияние и на становление их эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер, которые формируются замедленно и с существенными нарушениями.

У данной категории учащихся отмечается снижение интереса к окружающему, низкая произвольность и недоразвитие всех познавательных процессов. Деятельность учащихся с интеллектуальной недостаточностью характеризуется отсутствием подлинной мотивационной основы, слабостью ориентировки, фрагментарностью, стереотипностью и соскальзыванием на

более простые способы ее выполнения, а также недостаточной критичностью и нарушением целенаправленности, сниженными темпами работоспособности, что может осложняться неполноценностью моторной сферы данной категории учащихся. У детей может отмечаться недифференцированность эмоций, нарушение саморегуляции поведения, затруднение понимания и адекватного оценивания ситуаций, неадекватный (как правило в сторону завышения) уровень притязаний и самооценки. Перечисленные проявления развития учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью затрудняют формирование бытовой самостоятельности, что требует специально организованного обучения.

Цель статьи – проанализировать процесс формирования бытовой самостоятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью на уроках социально-бытовой ориентировки.

Самостоятельность можно характеризовать как способность к анализу окружающих условий, умение планировать, осуществлять, регулировать, оценивать собственную деятельность без посторонней помощи и выражать ответственное отношение к своим поступкам и их результатам. Она проявляется в способности действовать без помощи взрослых. Однако осуществление деятельности происходит с опорой на знание и использование установленных правил. Лишь на основе соответствующих выработанных привычек, отвечающих требованиям взрослых, может быть воспитана подлинная самостоятельность, как ценная черта личности [2]. Бытовая самостоятельность рассматривается нами как способность к самостоятельному осуществлению деятельности по организации и ведению быта, используя не шаблонные решения, а анализируя и учитывая постоянно меняющиеся жизненные условия.

Формирование бытовой самостоятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью вызывает существенные затруднения в силу особенностей их познавательных процессов и должно осуществляться под влиянием направленного и систематически организованного коррекционно-педагогического воздействия. Формирование бытовой самостоятельности у данной категории возможно только при сочетанном формировании знаний о

предметах быта, их назначении, возможных вариантах использования и создании вариативных условий для использования данных знаний в практической деятельности. С учетом этого образовательный процесс с учащимися с интеллектуальной недостаточностью направлен на формирование у них тех жизненно важных («ключевых») компетенций, которые будут необходимы выпускнику в процессе самостоятельной жизнедеятельности. Под ключевыми компетенциями О. Е. Лебедев понимает «способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем», что требует формирования «способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся» [3]. По мнению А. Н. Коноплевой, Т. Л. Лещинской, Т. В. Лисовской [4] под «ключевыми компетенциями» понимаются универсальные способности и умения, позволяющие учащимся достигать положительных результатов в практической деятельности и личной жизни. Для реализации бытовой самостоятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью должны быть сформированы определенные ключевые компетенции, обеспечивающие возможность выполнения соответствующих практических действий в различных жизненных ситуациях.

Формирование бытовой самостоятельности как основы успешной социализации учащихся с интеллектуальной недостаточностью находит отражение в овладении ими такими компетенциями как саногенная, семейно-бытовая, гражданско-правовая, коммуникативная и субъектная [5].

Проанализировав подход к пониманию названных компетенций, представленный в работе С. Ф. Левяш и Л. А. Бондаревич [5], можно охарактеризовать их по отношению к бытовой самостоятельности.

Овладение саногенной компетенцией предполагает формирование у учащихся основных навыков самообслуживания, гигиенической культуры, интереса к здоровому образу жизни, т.е. способности ухаживать за собой и удовлетворять свои простейшие повседневные потребности. В рамках уроков

социально-бытовой ориентировки с целью формирования саногенной компетенции учащимся могут быть предложены задания, предполагающие выполнение практических действий по уходу за собой и оказанию первой медицинской помощи себе: мытье тела (рук, лица и пр.) с учетом предлагаемой последовательности операций; подбор, покупка и использование средств личной гигиены в соответствии с назначением; выполнение последовательности действий в случаях повреждения тела (порез, ушиб, укус) и пр.

Формирование семейно-бытовой компетенции предполагает усвоение знаний, умений и способов деятельности по следующим направлениям: члены семьи и их бытовые обязанности; помещение квартиры, ее оборудование (мебель, бытовые приборы, посуда, постельные принадлежности и пр.) и способы ухода; одежда, обувь, способы хранения и ухода; продукты питания, способы приготовления пищи, составление меню и т.п. Формирование семейно-бытовой компетенции предполагает выполнение следующих заданий на уроках социально-бытовой ориентировки: выбор средств, способа выполнения действий по уходу за одеждой и обувью в зависимости от свойств материалов, условных обозначений на бирках одежды, степени загрязнения и т.д.; выполнение действия в соответствии с заданным алгоритмом; осуществление деятельности по уходу за оснащением помещения (мытьё пола, чистка ковров, протирание пыли, стирка штор и др.); использование бытовой техники в соответствии с инструкцией и функциональным; использование посуды различных видов и уход за ней, сервировка стола, подбор продуктов для составления рациона, приготовление пищи в соответствии с технологической картой, рецептом; распределение бытовых обязанностей между членами семьи и их выполнение и др.

В рамках овладения бытовой самостоятельностью формирование гражданско-правовой компетенции у учащихся с интеллектуальной недостаточностью предполагает формирование умения действовать в общественных учреждениях различного назначения для удовлетворения своих бытовых нужд (обращение в почтовые отделения для оплаты коммунальных услуг, поход в магазин и пр.), что позволяет обеспечить относительную

независимость и самостоятельность данной категории учащихся. Данный вид компетенций формируется у учащихся не только на уроках, но целесообразным является организация экскурсий с учащимися в предприятия торговли, службы быта, связи и другие учреждения общественного назначения. У учащихся с интеллектуальной недостаточностью формируются умения выбирать необходимые товары для дома (продукты, средства гигиены, кухонные принадлежности и пр.) и совершать их покупку; пользоваться услугами почтовых и банковских отделений (оплата услуг, пополнение счета); пользоваться услугами общественного транспорта (определение маршрута следования, выбор нужного транспорта, покупка билета и т.д.) для обеспечения бытовых потребностей (проезд в ближайшее почтовое отделение, магазин одежды и др.).

Коммуникативная компетенция является основой социализации человека в обществе, в рамках которой у учащихся в первую очередь формируются навыки общения с окружающим социальным миром. Формирование данного вида компетенции необходимо для обеспечения бытовой самостоятельности учащихся. У учащихся формируются умения получать и передавать необходимую информацию на основе анализа имеющихся бытовых условий, правил общения с родными, близкими, а также со специалистами различных сфер услуг. Для формирования коммуникативной компетенции в рамках бытовой самостоятельности учащимся с интеллектуальной недостаточностью могут быть предложены задания (как в рамках урока, так и в ходе экскурсий в учреждения и предприятия), которые требуют взаимодействия с окружающими людьми: обратиться за помощью в заданной ситуации (к специалисту банка или почтового отделения при оплате услуг, к консультанту в магазине при поиске товара и др.); узнать необходимый маршрут к общественному учреждению, магазину; сделать звонок для получения справки по конкретному вопросу или вызова специалиста (мастера) на дом (для устранения поломки бытовой техники) и т.д. Такие задания особенно на начальных этапах должны предполагать использование речевых формул, алгоритмов, плана.

В рамках формирования субъектной компетенции у учащихся с интеллектуальной недостаточностью формируется самосознание. С целью обеспечения бытовой самостоятельности учащихся учат понимать свои чувства и эмоции, желания и потребности, видеть взаимосвязь между поступком, результатом и ответственностью, которую человек несет за его совершение. У них формируется представление о влиянии действий одного человека на жизнь других людей и природы, умение оценивать результаты своей и чужой деятельности. Учащиеся должны уметь распознавать и анализировать основные сигналы организма (чувство голода, болезнь, усталость и др.), понимать, какая потребность возникла, и уметь удовлетворить ее с учетом имеющихся условий. Выполняя любые бытовые действия, учащиеся должны знать, что при неверном их выполнении могут наступить неблагоприятные последствия для них самих (неправильное использование бытовой техники приведет к поломке, питание несвежими продуктами может вызвать отравление, неаккуратное использование ножа может привести к порезу, неэкономное использование электричества и воды приведет к высокой цене коммунальных услуг и пр.), для окружающих людей и природы (использование шумной бытовой техники в позднее время ведет к дискомфорту соседей, оставив включенным утюг можно спровоцировать пожар, оставив включенной воду можно обеспечить затопление как свой квартиры, так и квартир соседей, выброс мусора в неположенных местах загрязняет окружающую среду и др.).

Для развития бытовой самостоятельности все вышеперечисленные компетенции сопровождаются формированием следующих умений:

- поставить цель деятельности;
- осуществить элементарное планирование своих действий в соответствии с целью и условиями;
- реализовать запланированное действие и получить результат, соответствующий поставленной цели.

Кроме данных умений важно формировать у учащихся с интеллектуальной недостаточностью инициативность и мотивированность к действиям для

решения бытовых задач, стремление преодолевать трудности или обращаться за помощью ко взрослому. Только при наличии у учащихся перечисленных показателей можно будет говорить о сформированности определенных компетенций и их готовности к бытовой самостоятельности.

Таким образом, в формировании бытовой самостоятельности как основы успешной социализации лиц с интеллектуальной недостаточностью большое значение приобретает овладение учащимися такими компетенциями как саногенная, семейно-бытовая, гражданско-правовая, коммуникативная и субъектная. Овладение данными компетенциями способствует формированию у них способности понимать, анализировать и удовлетворять свои основные жизненно важные потребности, понимать значение выполняемой бытовой деятельности для себя и ее влияние на окружающих.

Список использованных источников:

1. *Лурия А. Р.* Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 420 с. – 2 т.

2. *Максимова М. В.* Особенности формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста в процессе самообслуживания / М. В. Максимова, Н. В. Логина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2018. – № 6 (16). – С. 12–15.

3. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

4. *Коноплева А. Н.* Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Веснік адукацыі. – 2009. – № 6. – С. 12–18.

5. *Левяш С. Ф.* Социально-бытовая адаптация учащихся с особенностями психофизического развития : (нач. кл.) / С. Ф. Левяш, Л. А. Бондаревич. – Минск : Пачатковая школа, 2007. – 80 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ

А. А. Воскобойник

педагог-психолог МБОУ НШ №30, г. Сургут, Россия

alyonka94@gmail.com

З. Ф. Гарипова

педагог-психолог МБОУ НШ №30, г. Сургут, Россия

mzarina89@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования инклюзивной культуры педагогов, так как задачей педагога, как участника образовательных отношений, является сформировать инклюзивную культуру и обучающихся, и их родителей. Автор затрагивает формы работы педагога-психолога с педагогами образовательных учреждений.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивный процесс, инклюзивная культура, ограниченные возможности здоровья.

THE FORMATION OF THE INCLUSIVE CULTURE OF TEACHERS

A.A. Voskoboinik

Psychologist, primary school №30, Surgut, Russia

alyonka94@gmail.com

Z.F. Garipova

Psychologist, primary school №30, Surgut, Russia

mzarina89@yandex.ru

Abstract. The article deals with the formation of an inclusive culture of teachers, since the task of a teacher, as a participant in educational relations, is to form an inclusive culture of both students and their parents. The author touches upon the forms of work of a teacher-psychologist with teachers of educational institutions.

Keywords: inclusive education, inclusive process, inclusive culture, disabilities.

Актуальным вопросом современности является вопрос получения качественного образования всеми категориями детей. Качественное – это не только достоверные источники знаний, доступная подача учебного материала, но и комфортная атмосфера на уроке и заинтересованность всех участников образовательного процесса.

В последние годы формируются категории детей, которым нужен индивидуальный, особый подход, это и может обеспечить инклюзивное образование. В нашем регионе, как и по всей стране, активно реализуется концепция инклюзивного образования, которая основывается на принципах гуманизации, толерантности, обеспечения всеобщего доступа к образованию.

Инклюзивное образование – это процесс образования обучающихся не только с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ), но и тех, кто принадлежит к той или иной этнической, культурной, социальной, возрастной группе; система, которая признает ценности различий всех детей, с их потребностями в образовании и особенностям.

Сегодня мы понимаем инклюзивный процесс в образовании как специально организованный образовательный процесс, который включает ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных детей в общеобразовательном учреждении, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом его образовательных потребностей [4, с. 115].

Очень важным моментом в инклюзивном образовании является социализация обучающихся, независимо от особенностей каждого ребенка, а также социальный опыт всех детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями.

Так как инклюзивное образование уже активно используется во многих школах, создана нормативно-правовая база по организации инклюзивного образования в обычных школах, требования по организации данного образования и созданию специальных условий для обучения ребенка с ОВЗ, а

также началась и пользуется большим спросом подготовка педагогических кадров [2].

В процессе введения инклюзивного образования, стало возникать множество проблем, в том числе и социальных. Социальные проблемы связаны в первую очередь с отношением окружающих к особенным людям, к детям с ОВЗ в обычной школе. Отношение не только окружающей среды, но и образовательных учреждений, педагогов и обучающихся.

Стоит отметить, что готовность образовательного учреждения, самих педагогов играет ключевую роль в инклюзивном образовании. Поэтому наравне с решением материально-технических и прочих проблем стоит отдельно уделить внимание проблеме формирования инклюзивной культуры в образовательном учреждении [1].

Формируется инклюзивная культура постепенно, длительно, но этот процесс необходим. Каждый участник образовательного процесса должен чувствовать себя нужным, важным и чувствовать, что ему рады. Также важно уважительное отношение друг к другу учителей, родителей и администрации школы.

Инклюзивная культура является неотъемлемой частью инклюзивного образования. Нельзя этот момент упускать и недооценивать его важность. Потому что только с пониманием неотъемлемости этого процесса можно будет достигнуть высокого уровня инклюзивного образования.

Для того, чтобы учителю сформировать инклюзивную культуру у учителей и обучающихся, такая культура должна быть сформирована у него самого. Формирование инклюзивной культуры у педагога можно отобразить в виде высокой лестницы. Входя по ней, учитель шаг за шагом сможет воспитать в себе такую культуру.

Как сказал канадский педагог, активный исследователь, эксперт и международный консультант в области инклюзивного образования Гэри Банч "Неважно, как вы понимаете, главное - начать этот процесс инклюзии... Мы учимся говорить, разговаривая; учимся есть, беря ложку и начиная есть; учимся

ходить, делая попытки ходить... Учиться инклюзии можно, только начав делать инклюзию..."

Вначале такого процесса иногда учителем овладевает страх, наступает стадия отрицания, сопротивления, так как мало знаний, нет практики – все это становится препятствием в понимании инклюзивной культуры. Затем педагог овладевает информацией, изучает опыт коллег, знакомится с особенными детьми и понимает процесс обучения таких детей инклюзивно.

Но в процессе работы появляются новые проблемы, которые можно разрешить, лишь пополнив свои знания специальными, в этом могут помочь курсы повышения квалификации. Получив больше знаний, педагог разрешает актуальные проблемы, получает больше опыта, и поэтому становится больше уверен в себе.

На этапе, когда педагог уверен в своих силах, он осознает направление своей деятельности, понимает особенности ребенка, его отличие от остальных, и создает условия для успешной реализации возможностей обучающихся. Также стоит отметить, что в этот момент важна деятельность школы, которая направлена на полное участие учеников с разным происхождением, успеваемостью и нарушениями здоровья в обучении и школьной жизни. Обучающиеся с ОВЗ в такой школе воспринимаются как полноценные личности, способны к высоким достижениям, несмотря на их особенности.

На этапе подготовки педагога, а также и в дальнейшем очень важна поддержка других педагогов, которая отображается в 2 направлениях:

1. Работа со специалистами сопровождения и другими специалистами, реализующими инклюзивную практику.
2. Развитие психолого-педагогической компетенции.

Основными формами работы с педагогами при формировании инклюзивной культуры являются: консультация, коучинг, экспертная оценка, супервизия педагогических ситуаций, тренинг коммуникативных навыков, фокус-группа [5].

Для успешного формирования инклюзивного образования, нужно знать основные принципы инклюзии:

- Каждый человек – уникален, особенный и ценен.
- Каждый человек способен чувствовать и думать;
- Каждый человек имеет право на общение и на то чтобы быть услышанным
- Качественное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- Все люди нуждаются в поддержке и социализации;
- Для всех обучающихся достижением является то, что они могут делать, а не то, что не могут;
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Для решения задачи по формированию инклюзивной культуры необходимо проводить работу на сплочения коллектива обучающихся, в котором находится такой ребенок. Важно чтобы все этапы обучения особый ребенок проходил на одном уровне с обычными детьми. Для обычных детей необходимо обозначить важность инклюзивной культуры посредством лекций, бесед, классных часов. Такие знания необходимы для привлечения внимания к проблемам особенных детей, формирования нравственных качеств обучающихся. На классных часах детям нужно обозначить то, что такие люди очень волевые и способные, часто удивляют своей уникальностью. Беседы и лекции важны, так как знакомство обычных детей с особенным ребенком может стать шоком и обернется непринятием одноклассника.

Опыт совместной деятельности – эффективное средство обучения детей. Поэтому можно организовывать совместные мероприятия по подготовке к праздникам или игры. Включение особых детей в деятельность поможет им в дальнейшем социализироваться, понять полную картину мира, сформировать свое собственное мнение по отношению к окружающему миру.

Многое зависит от педагогов и классных руководителей, их готовность принять ребенка, не зависимо от его особенностей, физического и эмоционального состояния. Также играет их роль в обучении, то, как педагоги умеют создать комфортную психологическую обстановку во время обучения.

Педагог, который работает с ребенком ОВЗ должен уметь справляться с негативными проявлениями как своими, так и детей, уметь правильно реагировать на непривычные ситуации, владеть навыками саморегуляции, само релаксации. Все это будет иметь особое значение для правильной организации учебно-воспитательного процесса, в котором важное место отводится созданию охранительного режима, щадящего нервную систему ребенка с ОВЗ и оберегающего его от излишнего перевозбуждения и утомления [3].

Для организации инклюзивного образования педагог должен обладать многими характеристиками, среди которых:

1. Умение взаимодействовать со специалистами психолого-педагогического консилиума, а также составлять программу индивидуального развития ребенка, совместно со специалистами.

2. Умение ориентироваться в документации специалистов сопровождения.

3. Владение специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу. Умение отслеживать динамику развития ребенка.

4. Умение защитить детей в коллективе, если их не принимают, умение создать комфортные условия для всех участников образовательного процесса.

5. Умение (совместно с психологом и другими специалистами) осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образовательных программ, разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы развития с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся.

6. Умение работать с родителями особенных детей, умение помогать им отслеживать динамику развития ребенка.

7. Умение работать с родителями обычных детей, объяснять им возможности образования, совместно с особенными детьми.

8. Умение взаимодействовать с педагогами, которые будут работать с коллективом обучающихся, в который включены особенные дети.

При работе по формированию инклюзивной культуры могут возникать такие проблемы как:

- Особенности дети требуют повышенного внимания, а также снижают требования к себе.

- Родители требуют лучшего педагога или специалиста сопровождения для своего ребенка, а также требуют изменить педагогов или классный коллектив не зависимо от времени учебного процесса.

- Родители детей с ОВЗ не всегда хотят осознавать особенности своего ребенка, они ранимы. Со многими из них будет сложно построить хорошие доверительные отношения, как представителям администрации школы, так и педагогам школы, классному руководителю, специалистам. [2].

В практике можно наблюдать крайние позиции педагога, который работает с особенным ребенком – это включенная и отстраненная позиция педагога. При включенной позиции педагог понимает и учитывает особенности ребенка с ОВЗ, понимает его возможности, знает ограничения. Также активно интересуется динамикой развития ребенка у специалистов сопровождения. Педагог берет на себя ответственность за создание условий для включения ребенка с ОВЗ в образовательную деятельность, а также планирует педагогическое воздействие и анализирует результат.

Педагог же с отстраненной позицией возлагает ответственность на ребенка, других педагогов, родителей за образование обучающегося. Он винит во всех неудачах ребенка, педагогическое воздействие характеризуется

указательным характером. Такой педагог ожидает готовых рекомендаций от специалистов сопровождения и не всегда готов применять их.

Еще одним из важных факторов является работа с родителями особенных детей. Нередко родители отказываются видеть проблемы ребенка, не хотят сотрудничать с учителем, выступают против того, чтобы их ребенок учился по адаптированной программе. В такие моменты учителю необходимо найти нужные слова, в первую очередь, поддержки. Потому что, зачастую, такие родители устали от разных трудностей, которые им приходится преодолевать с особенным ребенком, им самим нужна поддержка. Учитель может в доступной форме изложить все ключевые моменты инклюзивного образования. Также может предложить рекомендации по организации деятельности ребенка.

В нынешних реалиях также стоит обращать особое внимание таким детям во время обучения с использованием дистанционных технологий. В силу особенностей обучающимся непросто включаться в необычную для них деятельность. Но поддержка педагога, индивидуальный подход, основанный на индивидуальных особенностях и различиях детей, может помочь справиться с трудностями обучения.

Подводя итог, важно отметить, что формирование инклюзивной культуры в школе процесс длительный, но необходимый. Без правильно сформированной такой культуры невозможно инклюзивное образование. Включение в формирование инклюзивной культуры необходимо как педагогов, обучающихся, так и родителей.

Список использованных источников:

1. *Алехина С.В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5-16.

2. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей. Разработано в рамках Недели инклюзивного образования 14-21 ноября 2005 г. РООИ «Перспектива». М., 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://perspektiva-inva.ru>.

3. *Попова Е.И.* Воспитание толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья у учащихся начальных классов / Е.И. Попова // Начальная школа: плюс до и после. – 2014. – № 6. – С. 37-41. [Электронный ресурс]. URL:http://school2100.com/upload/iblock/332/Jurnal_6_2014_37-41.pdf

4. *Сиротюк А.С.* Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика / А.С. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 128 с.

5. *Хухлаева О.В.* Работа психолога в многонациональной школе: учебное пособие / О.В. Хухлаева, М.Ю. Чибисова. – М.: Форум, 2011. – 176 с.

**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

С. В. Герасимович

учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа №11 г. Лиды», Республика Беларусь

sneshana15@mail.ru

Аннотация. В данной статье представлены направления коррекционно-педагогической работы, способствующие развитию связной речи у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), связная речь, коррекционно-педагогическая работа, дидактическая игра, литературное чтение.

**DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES (LEARNING DISORDERS) IN THE
LESSONS THE LESSONS OF LITERARY READING**

S.V. Herasimovich

Special Teacher, Secondary School No. 11, Lida, Republic of Belarus

sneshana15@mail.ru

Abstract. This article presents the directions of correctional and pedagogical work, contributing to the development of coherent speech in students with mental disorders (learning difficulties) in the lessons of literary reading.

Keywords: students with intellectual disabilities (learning disorders), coherent speech, correctional and pedagogical work, didactic game, literary reading

Важным условием успешного обучения ребенка является хорошо развитая связная речь, которая позволяет давать полные ответы на вопросы,

последовательно и логично излагать свои мысли, воспроизводить содержание произведений художественной литературы и устного народного творчества [1]. Связная речь – высказывание, которое состоит из логически связанных предложений и характеризуется развернутостью, законченностью, композиционной, грамматической и эмоциональной оформленностью [5].

Актуальной является проблема развития связной речи у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), так как становление их речевой деятельности, в общем, и связной речи, в частности, осуществляется в замедленном темпе и имеет специфические особенности. У учащихся данной категории отмечается нарушение звукопроизношения, бедный словарный запас, недостаточная сформированность грамматического строя речи и др [3]. Это оказывает отрицательное влияние на формирование связной речи и затрудняет процесс взаимодействия с окружающими и снижает возможность полноценного усвоения знаний, умений и навыков в процессе обучения.

Цель данной статьи – описать направления коррекционно-педагогической работы по развитию связной речи у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках литературного чтения во 2 классе.

Работа по развитию связной речи учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках литературного чтения ведется по следующим направлениям: развитие звуковой культуры речи, обогащение и активизация словарного запаса, овладение грамматическим строем речи, развитие словесно-логического мышления.

Одним из направлений является развитие звуковой культуры речи. Звуковая культура речи включает в себя фонетическую и орфоэпическую правильность, выразительность и четкую дикцию речи. Правильное произношение речевых звуков считается важным звеном развития связной речи учащегося. Формирование полноценной личности ребенка и установление социальных контактов напрямую зависит от правильного произношения звуков. Учащиеся с нарушенной звуковой культурой речи не могут определить число

звуков в слове, назвать их последовательность, им трудно подобрать слова, начинающиеся на определенный звук и т. д.

Только систематическая работа над развитием звуковой культуры речи способствует совершенствованию фонетико-фонематических процессов в речевом развитии, без которых невозможно дальнейшее овладение родным языком [3].

В развитии звуковой культуры речи учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках литературного чтения широко используются игровые упражнения и задания. Так как игры строятся на естественном интересе детей к разным видам деятельности, они представляют ценный путь для формирования речевого общения. На уроках литературного чтения во втором классе с целью развития звуковой культуры речи могут быть использованы дидактические игры, предполагающие ответы на вопросы педагога заданными звуками; повторение слов с четким выделением определенного звука; выбор картинок, в названиях которых имеется определенный; подбор нужной буквы, чтобы получилось слово.

Следующим направлением развития связной речи является обогащение и активизация словарного запаса. Уровень развития связной речи определяется качеством и количеством словарного запаса учащегося. При его обогащении необходимо уделять внимание и пассивному, и активному словарному запасу, так как речь реализует главную функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности детей, самоорганизации поведения и формировании общественных взаимосвязей. При систематической работе над обогащением и активизацией словарного запаса важно, чтобы учащийся знал, какие значения есть у конкретного слова и умел правильного его употреблять в самостоятельной речи [2].

На уроках литературного чтения во втором классе с целью обогащения и активизация словарного запаса учащихся могут быть использованы дидактические игры, предполагающие распределение имен существительных по

тематическим группам; подбор имен прилагательных для описания предметов и явлений; подбор глаголов к сюжетной картинке и др.

Еще одним направлением развития связной речи учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) является овладение грамматическим строем речи. Развитие грамматического строя речи – продолжительный процесс формирования умения оформлять высказывание по законам и правилам русского языка, который является средством общения и познания окружающей действительности. Связная речь предполагает владение как достаточным объемом словарного запаса, так и высоким уровнем сформированности грамматического строя речи. Именно поэтому учащийся должен уметь осознавать речевой материал и подчинять его определенной цели, то есть произвольно оперировать речью [4].

На уроках литературного чтения во втором классе с целью овладения грамматическим строем речи учащимися могут быть использованы игровые задания, предполагающие согласование частей речи; составление предложений с заданным словом; составление предложений из определенного набора слов и др.

Одним из важных направлений развития связной речи является развитие словесно-логического мышления. Развитие речи тесно связано с развитием мышления. При низком уровне мыслительной работы, снижается и уровень речевой деятельности. Учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) испытывают затруднения в речевой деятельности, которая предполагает использование основных мыслительных операций. Поэтому их рассказы неполные, части текста не связаны друг с другом причинно-следственными связями, имеются пропуски важных смысловых звеньев и т.д. [5].

На уроках литературного чтения во втором классе с целью развития словесно-логического мышления могут быть использованы дидактические игры, предполагающие рассуждения, умозаключения и выводы; игровые упражнения,

направленные на формирование умения сравнивать и обобщать окружающие явления и явления языка (звуки, слова, предложения).

Таким образом, важной задачей обучения учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) является развитие связной речи, которое предполагает работу по следующим направлениям: развитие звуковой культурой речи, обогащение и активизация словарного запаса, овладение грамматическим строем речи, развитие словесно-логического мышления. А эффективным средством, способствующим целенаправленному развитию связной речи учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), может выступить дидактическая игра.

Список использованных источников:

1. *Бородич А.М.* Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.

2. *Зикеев А. Г.* Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) учреждений: учеб. пособие для студ. высших пед. учебных заведений / А. Г. Зикеев. – М. : Просвещение, 2000. – 200 с.

3. *Лалаева Р. И.* Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 303 с.

4. *Тихеева Е. И.* Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – М. : Юрайт, 2019. – 161 с.

5. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 468 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТА КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Гладкая

*кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дефектологии
Государственного учреждения образования «Академия последипломного
образования», г. Минск, Республика Беларусь*

vgladkaja@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается необходимость внимания к развитию профессиональных качеств в процессе повышения профессиональной компетентности специалистов учреждений специального образования. Характеризуется направленность начатой научно-исследовательской работы, касающейся системы дополнительного образования взрослых. Представлены результаты первого этапа – концептуальные основы формирования и развития профессиональных качеств специалистов учреждений специального образования.

Ключевые слова: специальное образование, профессиональная компетентность, профессиональные качества, дополнительное образование взрослых.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL QUALITIES OF A SPECIALIST AS ONE OF THE TASKS OF THE PROCESS OF INCREASING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF SPECIAL EDUCATION INSTITUTIONS

V.V. Gladkaya

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of
Defectology, Academy of Postgraduate Education, Minsk, Republic of Belarus*

vgladkaja@mail.ru

Abstract. The article substantiates the need for attention to the development of professional qualities in the process of increasing the professional competence of specialists of special education institutions. The focus of the initiated research work on the system of additional adult education is characterized. The results of the first stage are presented – the conceptual foundations of the formation and development of professional qualities of specialists of special education institutions.

Keywords: special education, professional competence, professional qualities, additional adult education.

Качество выполнения любой профессиональной деятельности, в том числе педагогической, зависит от уровня профессиональной компетентности специалиста. Несомненно, важной предпосылкой успешности педагога в деятельности является стартовый уровень профессиональной компетентности, который приобретается в процессе получения соответствующего профессионального образования. Вместе с тем, развитие профессиональной компетентности, ее рост происходит в процессе самой профессиональной деятельности. Этот процесс может стимулироваться как внутренними факторами (личные мотивы профессионального саморазвития, достижения высокого уровня профессионального мастерства), так и внешними (требование повышения квалификационной категории, привлечение к участию в конкурсах, необходимость периодического прохождения курсовых мероприятий повышения квалификации и др.). Одним из эффективных внешних факторов, стимулирующим стремление к профессиональному развитию, может выступить процесс повышения квалификации педагога в системе дополнительного образования взрослых.

Общий целевой ориентир образовательного процесса повышения квалификации педагогов системы специального образования – повышение уровня их профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность специалиста проявляется в умениях продуктивно, качественно решать задачи профессиональной деятельности. Это, в свою очередь,

обеспечивается наличием у него верных ценностных ориентаций, профессиональных компетенций и профессиональных качеств. Вопросы формирования указанных составляющих профессиональной компетентности в последнее десятилетие особенно активно поднимались на уровне высшего педагогического образования в процессе профессиональной подготовки учителей-дефектологов [1–3]. Изучаются представления о профессиональных, личностных качествах специалистов у учителей-дефектологов, у студентов, у родителей детей с особенностями психофизического развития [4–5 и др.]. Однако в образовательном процессе повышения квалификации специалистов системы специального образования главным прорабатываемым компонентом содержания на данный момент выступают профессиональные компетенции. Из фокуса внимания выпали в качестве системного объекта профессиональные качества специалиста. Именно этому вопросу посвящено наше исследование, ориентированное на целенаправленное развитие профессиональных качеств у педагогов учреждений специального образования.

Обновление содержания школьного образования на основе компетентностного подхода обусловило государственный заказ на совершенствование работы с педагогами по развитию у них профессиональных качеств, обеспечивающих формирование личностных и метапредметных компетенций учащихся. В результате исследования планируется разработка комплексного научно-методического обеспечения данного процесса в системе дополнительного образования взрослых. Целью первого этапа научно-исследовательской работы было выделение концептуальных основ формирования и развития профессиональных качеств специалистов учреждений специального образования, обеспечивающих формирование личностных и метапредметных компетенций обучающихся.

Ключевым понятием исследования является понятие «профессиональные качества». Анализ научной литературы показал, что при рассмотрении качеств педагога нет терминологического единства – в одном и том же смысловом контексте используются термины «профессионально важные качества»,

«профессионально-педагогические качества», «профессионально-личностные качества», «лично-профессиональные качества», «лично-профессиональные качества», «лично-профессиональные качества (характеристики, особенности)». Еще ряд проблем связан с отсутствием единого подхода к систематизации профессиональных качеств, к структуре профессиональных качеств педагога и к взаимосвязи понятий «профессиональные качества», «педагогические способности», «свойства педагога», «лично-профессиональные свойства педагога».

В. Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения. К профессионально важным качествам он относит также и способности [6]. О близости профессионально-педагогических качеств к способностям также говорит И. А. Зимняя, отдельно выделяя лично-профессиональные качества педагога [7]. А. К. Маркова, определяя набор профессиональных качеств педагога (педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение, педагогическая рефлексия), характеризует многие из них через понятие «способности»: например, педагогическая наблюдательность определяется как способность по выразительным движениям читать человека словно книгу, и т.д. [8]. Ряд исследователей, говоря о педагогических способностях, характеризуют их и через понятие «умения». Например, «коммуникативные способности – ...умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения...» (В. А. Крутецкий).

Таким образом, в научной литературе отсутствует единый подход к структурно-содержательному наполнению понятия «профессиональные качества» педагога. Поэтому определение данного понятия стало необходимым этапом в рамках нашего исследования.

Возьмем за основу смысл понятия «качество»: «качество – совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность» [9, с. 265]. Соответственно, *профессиональные качества педагога учреждения специального образования* можно определить, как *особые способности и умения, влияющие на эффективность педагогической деятельности с детьми с ОПФР*. Профессиональные качества формируются и совершенствуются в процессе профессиональной деятельности.

Известен факт, что не каждый, даже хороший учитель в отношении нормально развивающихся детей, может стать хорошим педагогом для детей с ОПФР. Возможность и успешность формирования профессиональных качеств у специалистов системы специального образования зависит от наличия предпосылок – направленности личности, определенных личностных качеств и психофизиологических особенностей. Поэтому при рассмотрении проблематики формирования профессиональных качеств специалистов важным представляется также внимание к предпосылкам их успешного формирования (направленность личности, определенные личностные качества и психофизиологические особенности), что особенно актуально для профориентационной работы с будущими студентами-дефектологами и для системы подготовки специалистов в учреждениях высшего образования. Система дополнительного образования взрослых имеет дело со специалистами, уже имеющими соответствующее образование и включенными в профессиональную деятельность, поэтому в фокусе внимания учреждений дополнительного образования взрослых находится *развитие профессиональных качеств* у педагогов, имеющих определенные личностные качества и психофизиологические особенности.

В качестве концептуальной платформы формирования и развития профессиональных качеств специалистов учреждений специального образования определены компетентностный, системный, аксиологический и личностно ориентированный подходы.

Опора на *компетентностный подход* определяет общий целевой ориентир работы со специалистами учреждений специального образования – повышение уровня их профессиональной компетентности, важной составной частью которой выступает развитие профессиональных качеств специалистов.

Использование *системного подхода* как метода познания и преобразования действительности позволяет рассмотреть деятельность по развитию профессиональных качеств специалистов учреждений специального образования как педагогическую систему, обладающую объединенным в единое целое, набором взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям формирования и развития профессиональных качеств специалистов. В качестве основных компонентов разрабатываемой в нашем исследовании системы выделим:

целевой – модель специалиста учреждения специального образования, обеспечивающего формирование личностных и метапредметных компетенций обучающихся;

содержательный – содержательные направления развития профессиональных качеств специалистов учреждений специального образования, которые обеспечивают формирование личностных и метапредметных компетенций обучающихся с ОПФР;

организационно-методический – формы и методы развития профессиональных качеств специалистов учреждений специального образования, которые обеспечивают формирование личностных и метапредметных компетенций обучающихся с ОПФР.

Опора на аксиологический подход обосновывает осознание и принятие ценностей профессиональной деятельности в качестве необходимого фундамента формирования и развития профессиональных качеств специалистов учреждений специального образования. С позиции педагогической аксиологии в центре внимания педагога оказываются не просто знания, умения, навыки или формирование каких-то привычек у ученика, а целый комплекс жизненно важных ценностей, формирование у него потребности присваивать их, жить ими.

Знания, не превращенные усилиями педагогов в ценности и не освоенные учеником именно как ценности, легко забываются и никогда не становятся смыслообразующим фактором [10]. С позиции аксиологического подхода важным видится происходящее в современном мире *переосмысление результатов образования и выделение в первую очередь личностных результатов.*

Профессиональный рост специалистов учреждений специального образования связан с раскрытием в педагогической деятельности их способностей, развитием профессионально значимых качеств на основе *лично ориентированного подхода.* Данный подход разработан и описан в отношении обучения детей. Но каждый педагог – это тоже уникальная личность. На основе лично ориентированного подхода формирование и развитие профессиональных качеств специалистов учреждений специального образования осуществляется с учетом их индивидуальных особенностей и потребностей, и, соответственно, предусматривает необходимость проведения диагностики и самодиагностики профессиональных качеств как основы определения индивидуальной траектории их формирования и развития.

Итак, повышение уровня профессиональной компетентности специалистов должно учитывать все составляющие данного понятия – ценностные ориентации, профессиональные компетенции и профессиональные качества. Развитие профессиональных качеств специалистов учреждений специального образования – одна из наименее разработанных задач процесса повышения квалификации, которая нуждается в серьезной, системной проработке.

Список использованных источников

1. *Яковлева И. М.* Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога: монография / И. М. Яковлева. – М. : Издательство «Спутник+», 2009. – 220 с.
2. *Гузикова Т. А.* Формирование профессионально-личностных качеств у

студентов-олигофренопедагогов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Гузикова. – М., 2011. – 20 с.

3. *Денисова Р. Р.* Профессиональная подготовка дефектологов: историко-педагогический аспект: монография / Р. Р. Денисова, А. В. Калининченко. – 3-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2019. – 144 с.

4. *Нурлыгаянов И. Н.* Образ учителя-дефектолога: динамические и структурно-содержательные особенности / И. Н. Нурлыгаянов, Л. Ф. Хайртдинова // Дефектология. – 2015. – № 4. – С. 82–90.

5. *Нурлыгаянов И. Н.* Представления о личностно-профессиональных характеристиках учителей-дефектологов, взаимодействующих с семьями слепоглухих детей / И. Н. Нурлыгаянов, А. Ф. Сайтханов, Л. Ф. Хайртдинова // Дефектология. – 2019. – № 4. – С. 53–62.

6. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ., обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1 – 174 с.

7. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.

8. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд, 1996. – 262 с.

9. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 3-е изд., стереотипное. – М. : АЗЪ, 1996. – 928 с.

10. *Маслов С. И.* Аксиологический подход в педагогике / С. И. Маслов, Т. А. Маслова. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiy-podhod-v-pedagogike>. Дата доступа 12.06.2020.

ВОЗМОЖНОСТИ БИЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ, ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ГЛУХИХ

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

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы обучения лиц с нарушениями слуха. Говорится о роли билингвистического подхода в образовании глухих обучающихся. Отмечается значимость билингвизма в развитии и коррекции познавательных процессов у глухих детей. Приводится опыт работы специальных (коррекционных) учреждений и научная обоснованность внедрения билингвистического метода в учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: лица с нарушениями слуха, билингвизм, билингвистический подход, учебно-воспитательный процесс.

OPPORTUNITIES OF THE BILINGUISTIC APPROACH IN THE TRAINING, UPBRINGING AND DEVELOPMENT OF THE DEAF

E.N. Gorina

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

ekgorina@yandex.ru

Abstract. The article discusses the problems of teaching hearing impaired persons. The role of the bilingual approach in the education of deaf students is discussed. The importance of bilingualism in the development and correction of cognitive processes in deaf children is noted. The experience of the work of special (correctional) institutions and the scientific validity of the introduction of the bilingual method in the educational process are presented.

Keywords: persons with hearing impairments, deaf students, bilingualism, bilingual approach, educational process.

На протяжении многих столетий в образовании глухих детей преобладал устный (словесный) метод обучения, который сегодня транслируется коммуникативно-деятельностной системой, чьи достоинства и значимость «слова» в развитии, прежде всего, мышления глухого не подлежат сомнению и критике. Но, тенденции развития современного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, новые научные данные психолингвистических исследований русского жестового языка, и конечно, права равных возможностей глухого человека в социуме обуславливают целесообразность и необходимость использования и билингвистического подхода в обучении данной категории детей.

Московское общественное объединение родителей детей-инвалидов по слуху, Московское объединение глухих учителей провели анализ исследований исследователей жестового языка и представителей глухого сообщества, тем самым выявили наличие серьезных проблем в системе образования глухих, в том числе необходимость коррекции познавательной сферы. Выяснилось, что игнорирование жестового языка (ЖЯ) как вспомогательного инструмента в ходе обучения детей с нарушениями слуха сказывается на уровне их грамотности, а также умениях письма и чтения на русском языке в соответствии с нормами и правилами языка [1, с.320]. Билингвизм и грамотность глухих школьников имеет тесную взаимосвязь, от которой зависит качество образования.

Как правило, большинство глухих в разной степени овладевают двумя языками: жестовым и словесным. В данной ситуации мы и имеем дело с естественным или «природным» билингвизмом, иначе говоря, с двуязычием у глухих, но оно не представляет собой полноценную систему языка со всеми её компонентами и формируется как упрощённое средство коммуникации [2].

Словесно-жестовое двуязычие складывается в процессе коммуникативного взаимодействия всех систем общения – словесной речи (СР),

русской жестовой речи (РЖР) и калькирующей жестовой речи (КЖР). Оно характеризуется распределением коммуникативных функций среди контактирующих речевых систем, различным уровнем владения каждой из этих систем, а также - взаимным влиянием сосуществующих систем речи [3].

Специализация функций СР, РЖР, КЖР берет свое начало с поступления глухого ребенка в образовательное учреждение. СР, формируемая в условиях правильно организованного образовательно-педагогического процесса, совершенствуется при общении на занятиях, уроках, затем становится главным средством для построения коммуникации со слышащим окружением. Развитие РЖР при непосредственном общении со старшеклассниками и сверстниками, а также взрослыми глухими людьми ведут к выделению коммуникативной функции РЖР как главного средства при межличностном общении. При официальном общении очень часто проявляется потребность сопровождать устную речь выступающего человека жестами, так как большое расстояние приводит к затруднению восприятия устной.

Известно, что усвоение словесного языка находится в зависимости от времени начала обучения, и дальнейшей эффективности его. Необходимо отметить, что овладение глухим школьником русским языком является длительным, сложным процессом, успешность которого будет зависеть от уровня развития понятийного мышления глухого ребёнка. А развитие понятийного мышления в свою очередь определяется успешностью формирования языковой способности человека. В случае слуховой депривации «чувство языка» будет развиваться посредством альтернативной коммуникации, в том числе и жестовой речи. В связи с чем обосновывается необходимость свободного доступа к жестовому взаимодействию как для дошкольников, так и для школьников с нарушениями слуха в процессе получения знаний. Ограничения в доступе к жестовому языку, а также отсутствие комплексной ранней поддержки посредством жестового языка ведет в большинстве случаев к негативным последствиям для когнитивного и психоэмоционального развития [1, с.322].

Параллельное обучение сразу двум языкам оказывает положительное влияние на понимание и способности к анализу, на познавательные процессы (памяти, логического мышления). При полноценном развитии билингвы хорошо учатся, успешно усваивают абстрактные науки, умеют грамотно писать, и даже осваивать иностранный язык. Многими исследованиями, доказано, если не уделять должного внимания развитию ребенка с нарушением слуха на основе билингвизма, то в это случае очень трудно сформировать грамотность словесного языка. Исследования также показывают, что дети с нарушениями слуха, которые владеют ЖЯ, более успешны в освоении второго языка. И помимо этого, обучение ЖЯ не оказывает негативного влияния на развитие словесной речи [1, с.325].

Определяя роль билингвизма в развитии и коррекции познавательных процессов у глухих детей необходимо обратиться к научным взглядам на билингвизм глухих современных отечественных исследователей.

В. А. Томсон, в своей статье «К вопросу об обучении русскому языку глухих школьников» отмечает, что наиболее высокого уровня владения словесной речью достигают дети с самыми высокими результатами в экспериментах по жестовой речи. Именно жестовый язык, являясь полноценной знаковой системой, играет важную роль в когнитивной деятельности и личностной сфере глухих [4, с.116]. Автор приходит к выводу о целесообразности разработки теоретико-практических вопросов, которые связаны с обучением ЖЯ и целесообразности использования тех достижений, которые достигнуты детьми в ЖЯ с целью развития словесного.

Т. Г. Богданова исследовала проблему соотношения речи и мышления в развитии детей с нарушением слуха, а в частности вербальный и невербальный компоненты интеллекта. Автор выявила, что данной категории детей характерны более низкие темпы развития вербального компонента интеллекта в сравнении с невербальным [5].

Данные наблюдений, полученные А. В. Константиновой, говорят о том, что если игнорировать родной язык, то можно вызвать языковой конфликт. Это

является свидетельством необходимости и важности билингвального обучения, а также дифференцированного подхода к состоянию языковой системы каждого ребенка [6, с. 58].

Проанализировав вышесказанное, можно заключить, что роль билингвизма в развитии и коррекции познавательных процессов у глухих детей велика. Как можно более ранний доступ младших школьников к ЖЯ демонстрирует заметное улучшение показателей внимания, памяти, мышления, а также более богатый лексический запас, эрудицию, знание языка, а также навыки чтения и грамотность.

К особенностям организации процесса обучения в школе-интернате относится использование жестового перевода - специфического речевого кода для передачи глухим обучающимся устных сообщений. В настоящее время в случае, если учитель не владеет данной формой речи, жестовый перевод осуществляется сурдопереводчиком, который является посредником между глухими обучающимися и педагогами. Он применяет как дословный перевод - калькирующую жестовую речь, так и разговорный жестовый язык.

Необходимость в жестовом переводе вызвана несовершенством слухозрительного восприятия речи глухими обучающимися. Для полного понимания учебного материала, переданного в устной форме, когда каждое слово преподавателя существенно для понимания смысла, важно обеспечить по возможности более точное его восприятие обучающимися. По результатам наблюдений, было также выявлено, что новая информация существенно затрудняет, а иногда и делает совершенно невозможным использование догадки, обычно помогающей при восприятии речи путем чтения с губ и при использовании слуховых аппаратов. Значительную вспомогательную помощь в этом случае оказывает жестовый перевод, при использовании которого возможности понимания смысла высказывания значительно повышаются.

Одной из характерных особенностей учебно-воспитательного процесса в школе-интернате является присутствие сурдопереводчика на некоторых уроках, занятиях и внеклассных мероприятиях различной направленности.

Однако наблюдения показывают, что в ряде случаев имеет место неудовлетворительное понимание жестового перевода. Это определяется в первую очередь плохим знанием жестовой речи самими глухими. В школах, даже в старших классах, жестовая речь (ЖР), как правило, используется в процессе межличностного общения упрощённо, обучающиеся не владеют ЖР, как системой.

Во многих случаях жестовый язык применяется на занятиях во время объяснения нового неизвестного ранее детям материала: при уточнении, пояснения значений слов, смысла высказываний. Использование данной формы речи помогает создать увлечённое обсуждение событий, отношений между людьми, которые описываются в текстах по чтению. На уроках развития речи с помощью можно объяснить некоторые сложные для понимания понятия и т.д.

Особо значимую роль жестовый язык играет при проведении уроков по чтению. Работа над текстом строится в зависимости от содержания и уровня сложности текста, а также стоящих перед учителем дидактических задач урока. Иногда перед тем, как предложить детям текст педагог на жестовом языке пересказывает его содержание, посредством жестов организуется обсуждение: анализ последовательности событий, поступки героев, отношение детей и т. д. Затем обучающиеся читают предложенный текст, им необходимо понять содержание, смысл основных словосочетаний, значение вновь увиденных слов. Все новые выражения и слова затем вводятся в активную речь обучающихся. Другим вариантом, может быть следующее: сначала обучающиеся читают текст (устно-дактильно), потом на русском жестовом языке пересказывают его. Это помогает педагогу определить, как полно и правильно обучающийся понял смысл.

Эффективно используется жестовый язык при формировании у детей грамматических обобщений, понятий о видах и временах глаголов, а также о способах выражения данных категорий в языке. Основой для овладения ими служит анализ, а также сопоставление фактов русского словесного и жестового языков. К примеру, объясняя понятие глагольного времени учитель задаёт

вопрос: «Как ты скажешь на жестовом языке «мальчик играет, мальчик вчера играл, мальчик будет завтра играть?». Отвечая на вопросы, обучающиеся, используют жесты «будет» и «было», отражающие в жестовом языке будущее и прошедшее времена глагола, а жест «играть», который при отсутствии указанных жестов, грамматически выражает действие в настоящем времени. Затем письменно предъявляются те же самые глаголы в русском языке. Обучающиеся под руководством и с помощью педагога анализируют способы выражения времени глагола в жестовом и русском языках

Различные тренировочные упражнения, составленные только на основе русского языка, используются для закрепления усвоенного обучающимися материала. Приведем пример: обучающиеся устно и письменно вставляют пропущенные окончания глаголов, изменяя их по временам, затем с этими глаголами в разных временах придумывают предложения, определяют по их окончаниям время, готовят письменный самостоятельный рассказ с употреблением глаголов. Также используются конструкции на жестовом языке: педагог предлагает обучающимся письменное предложение на русском языке, они осуществляют его перевод на жестовый язык при этом используя нужную временную форму. Возможен обратный вариант: предъявляется конструкция на жестовом языке, а обучающийся переводит в словесную форму (письменно, устно, устно-дактильно). Аналогично обучающиеся работают в парах, давая задания друг другу [4, с. 119].

Итак, из опыта работы специальных (коррекционных) учреждений и научной обоснованности внедрение билингвистического подхода в учебно-воспитательный процесс представляется необходимым и целесообразным. Кроме того, на наш взгляд, на начальных этапах обучения необходимо введение в учебный план в рамках изучения русского языка раздела по изучению РЖЯ в системе, что, во-первых, позволит использовать её в межличностном общении грамотно, во-вторых, будет способствовать формированию большего объёма академических знаний, в-третьих, на его основе сформируется фундамент к успешному переходу на словесную речь.

Список использованных источников:

1. *Базоев В. З.* Билингвизм и образование глухих: современные тенденции // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. С. 320-330.
2. *Зайцева Г.Л.* Жест и слово // Научно-методические статьи. М.: ВТИИ, 2006. 631 с.
3. *Королькова О.О.* Изучение функциональной стороны русского жестового языка // Вестник НГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 67–75.
4. *Томсон В. А.* К вопросу об обучении русскому языку глухих школьников // Специальное образование. 2012. № 3. С. 114–121.
5. *Богданова Т. Г.* Сурдопсихология. М.: Академия, 2002. 203 с.
6. *Константинова А.В.* Особенности усвоения программы по обучению грамоте с билингвальным образованием // Дефектология. 2010. №1. С. 57–63.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫХ ПОДХОДОВ
В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Е. В. Данилина

учитель-логопед, учитель-олигофренопедагог

МБДОУ центр развития ребенка – детский сад № 4, г. Одинцово,

Россия

danilina.cat2015@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены и обсуждаются позиции персонифицированных подходов в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Рассмотрены научные взгляды многих специалистов в области педагогики и дефектологии. Значимость внедрения персонифицированного направления работы в инклюзивное пространство ребенка с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: персонифицированные подходы, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), коррекционно-развивающее обучение.

**USE OF PERSONALIZED APPROACHES IN CORRECTIONAL AND
DEVELOPMENTAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH
DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION**

E.V. Danilina

speech therapist, special teacher,

kindergarten № 4, Odintsovo city,

Russia

danilina.cat2015@yandex.ru

Abstract. The article deals with the positions of personalized approaches in correctional and developmental work with preschool children with disabilities in inclusive education. The scientific views of many specialists in the field of pedagogy and special teaching, the importance of introducing a personalized area of work into the inclusive environment of a child with special educational needs are considered.

Keywords: personalized approaches, inclusive education, children with disabilities, special education.

Среди актуальных проблем отечественной специальной педагогики за последние несколько лет особое место занимает существенная проблема реализации персонифицированного подхода в системе обучения детей дошкольного возраста, имеющих ограниченные возможности здоровья в инклюзивном образовании, как научно обоснованного подхода.

Особое место занимает проблема инклюзивного образования. Большое распространение получила точка зрения, согласно которой тотально инклюзивное образование не может быть в полной мере реализовано, поскольку лишь часть детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) может успешно обучаться в дошкольных учреждениях [7]. Как было отмечено Н.Д. Шматко, инклюзивное образование эффективно для ребенка с уровнем общего и речевого развития, который близок возрастной норме либо соответствует ей [8].

Признание и разделение данной точки зрения специалистами в образовательной интеграции обуславливает необходимость создания специальных персонифицированных подходов в образовании, воспитании и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ряд авторов уделяют внимание инклюзивному (совместному), обучению, поиску оптимальных форм, методов, средств коррекционно-развивающего обучения, которое, существенно сокращает процессы маргинализации детей с ограниченными возможностями здоровья – Е.Л. Гончарова, Д.В. Зайцев, Л.М. Кобрина, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова [4] и др.

Развиваясь в междисциплинарном аспекте многих наук, специальной педагогикой накоплен определенный потенциал для разработки и внедрения персонификации или персонализации (в разных источниках можно встретить различные формулировки), являясь коррекционно-развивающей направленностью в системе инклюзивного образования.

Во многих науках понятие «персонификация» - (ново лат., от лат. persona лицо, и *fasere* делать) является аллегорией, одушевлением, олицетворением, антропоморфизмом, очеловечением. Персонификация - это опора на личные качества ребенка, выражающаяся в направленности личности, ее ценностной ориентации, сформировавшихся установок и доминирующих мотивов деятельности и поведения. Швейцарский психиатр и педагог К.Г. Юнг полагал, что персонификация нужна для перехода, связи бессознательного и сознательного. В психологии персонификация ассоциируется с именем психолога Г. Салливаном, который называл персонификацией процесс познания мира в сознании человека, у которого возникают разные образы и это происходит всю жизнь. Притом эти образы могут не соответствовать действительности, закрепляться как стереотипы и потом проецироваться на других личностях. В отечественной педагогике персонифицированный подход в профессиональном образовании исследован Т.Э. Галкиной [1] и О.В. Поповой, а в логопедии Т.Б. Филичевой [6], Т.В. Тумановой [5] и Т.В. Соколовой [6].

Анализируя научные данные по проблеме персонификации позволило понять необходимость включения данных подходов в единое пространство образования и локальные области педагогики, включающие разные направления работ. И.В. Минина писала о персонификации обучения школьников программированию; М.И. Андросова раскрыла персонификацию как социально-педагогическое сопровождение семьи в трудной жизненной ситуации; Н.Н. Лузанова поделилась своим опытом работы по проектированию и реализации индивидуальной образовательной программы старшеклассника в дистанционном обучении; В.Г. Ерыкова внедрила персонификацию как средство построения индивидуального образовательного маршрута. Подводя итоги,

можно сделать вывод, что в системе специального коррекционно-развивающего образования персонализация необходима, как эффективный инструмент коррекции, позволяющий оптимизировать образовательный процесс в полном объеме.

В настоящий период времени в инклюзивное образование интегрированы дети с различными патологиями в развитии. Только незначительный процент таких детей способен не испытывать трудности в усвоении программного материала и понимать сущность образовательной информации в те же сроки, и в том же объеме, что и их сверстники, не испытывающие серьезных нарушений жизнедеятельности. Остальные воспитанники не обладают способностью к самопознанию и обучению в контексте общего образования и демонстрируют нарушения развития, характеризующееся грубым дефицитом когнитивного, эмоционального-волевого, коммуникативного и социального развития. Целесообразно, чтобы обучение этих детей осуществлялось в системе специального образования, которая предусматривает оказание ребёнку тьюторской помощи и пролонгированного, регулярного коррекционно - развивающего подхода со стороны квалифицированных специалистов [7]. Феномен инклюзии предполагает включение детей с ОВЗ в общий образовательный процесс, но он пока несовершенен на данном этапе современного образования.

В теории и практике обучения детей дошкольного возраста складывается ряд противоречий между потребностями поиска новых и усовершенствования, имеющихся подходов к коррекционно-развивающей работе с ОВЗ, с одной стороны, и поверхностно представленных процессов своеобразия аспектов методологии, содержания, организационно-практических и модернизированных подходов к решению обозначенной проблемы – с другой стороны. Сложившиеся противоречия в науке, безусловно, происходит и далее будет проходить в научных исследованиях будущих специалистов в дефектологии и специальной педагогике. Однако уже сегодня можно с уверенностью говорить о том, что персонализированный подход в коррекционной работе с детьми, имеющими

ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), способен повысить уровень социальных потребностей, что способствует эффективному преодолению насущных противоречий в общем, инклюзивном и специальном образовании.

В последнее десятилетие одной из ведущих современных тенденций в жизни любого общества является рост доли детей с особыми образовательными потребностями (ООП), нуждающихся в создании определенных условий в максимально развернутой системе специальных условий обучения, воспитания, абилитации и реабилитации. Дети дошкольного возраста, входящие в состав разных нозологических групп: интеллектуальная недостаточность, тяжелые нарушения речи, сенсорная дезинтеграция и дети с тяжелыми малоизученными патологиями: ранний аутистический спектр (РАС), множественные сочетанные нарушения вынуждены быть «включенными» в инклюзивное образование в ДОУ. Для них создается интегративное пространство для воспитания и образования, активно развивается комплексная система работы психолого-медико-педагогической помощи и социального сопровождения детей с различными формами дизонтогенеза.

Коррекционно-развивающая работа обуславливает прогнозирование развития ребенка, разработку и внедрение новых инновационных подходов, основополагая фундаментальное положение в практику специалистов. Коррекция имеет прямое отношение к реализации уровней компенсаторной направленности в системе общего и специального образования, таким образом определяя компенсаторную направленность учебно-воспитательного процесса. Критерием коррекции является единство в соотношении глобально важных частей образования: обучения, воспитания, развития. Коррекция взаимно инициирована, но в то же время имеет свою коморбидность в специфическом аспекте; и наконец, коррекция, как унифицированная система функционирует не детализировано, а взаимосвязано и взаимодополняемо, в комплексных условиях, имея самостоятельный выход на среду.

Компоненты образовательного и коррекционного процессов определяют индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ОВЗ. Основным

содержанием условий коррекционно-развивающего обучения в инклюзивном пространстве становится создание концентрированного многоуровневого комплекса, который включает в себя: образовательную среду, психолого-коррекционно-педагогическое сопровождение и внутрисемейные отношения. Такой подход обусловлен некоторыми общими закономерностями для всех типов аномального развития [4]: патология эмоционально-волевой сферы; наличие стойких аффективных изменений; дисфункция в приеме, переработке, хранении и использовании информации; трудность коммуникативной адаптации; замедление процесса формирования понятий; нередко явление ретардации и регресса. Кроме того, наблюдаются закономерности, характерные для каждого конкретного нарушения.

Некомпетентность специалистов, недостаточность развития оказания ранней помощи поддержки ребенка с ОВЗ снижает качество образования в будущем.

Исходя из приоритетов в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья в формате инклюзивного образования важнейшими направлениями системы образования для таких детей являются исследования, разработка и реализация такой направленности, как персонифицированный профиль детей с ОВЗ, что дает неоспоримые основания для существенной оптимизации общих, частных и специфических алгоритмов коррекционно-развивающего воздействия.

В результате, получены весомые данные, позволяющие с уверенностью говорить о начале развития проблемы оказания персонифицированной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольных образовательных организаций [6]. Главное, что персонифицированный подход в коррекционном развитии должен пониматься как унифицированный глубокий компонент развития личности в формате общего научно-методического обеспечения целостного процесса психолого-педагогической помощи при нарушениях. Для комплексного решения данного подхода представляется

система принципиально важных условий: разумная интеграция с другими утвержденными в науке и практике подходами, анализ и грамотное применение классических, а также современных научных данных из области дефектологии и смежных наук, учет вариативных и комбинаторных компонентов в структуре дефекта при сочетанных сложных нарушениях, опора на понимание персонализированных потребностей и возможностей детей (социальных, деятельностных, образовательных и проч.), конструктивность взаимодействия и преемственность в работе специалистов и организаций, профессионализм кадров, внедрение современных реабилитационных и абилитационных технологий и т.д..

Практический опыт многих ведущих специалистов в области специальной педагогики и дефектологии показывает, что к персонализированным средствам можно отнести: мозжечковую стимуляцию, как вестибулярно-пространственный стимул, тейпирование, как рефлексотерапия, компьютерные и медиа-средства, средства аудиопрограммных направлений, визуализационные программы, эрготерапевтические и кинезиотерапевтические средства, а также средства кинетико-кинестетического направления.

Нельзя забывать, что существуют и вспомогательные проекты, содействующие инклюзивным аспектам лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество: это разработка программ развития доверительных условий сотрудничества семьи, использование возможностей адаптированной образовательной программы и индивидуальных образовательных маршрутов.

Таким образом, для преодоления сложностей в процессе инклюзивного образования необходимо специальное коррекционно - педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями. В алгоритме использования персонализации, которая может помочь применить индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ребёнку, учитывать особенности его характера, состояния здоровья, готовности к обучению, психологические и адаптационные возможности, необходимые для практической реализации в коррекционно-развивающем обучении детей

дошкольного возраста с ОВЗ, данный подход является одним из важных и необходимых условий инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении на современном этапе.

Список использованных источников:

1. *Галкина Т.Э.* Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы. Автореф. дисс. д. пед. н. М., 2008. 45 с.
2. *Данилина Е.В.* Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с дисфункцией сенсорной интеграции. // Сборник статей VIII международной научно-практической конференции: Приоритетные направления развития науки и образования. – МЦНС «Наука и просвещение», - 2019. – С. 84 – 87.
3. *Мишук Е.Н.* Интеграция детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения. // Журнал. Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 6 – С. 107-109.
4. *Назарова Н.М.* Интегрированное (инклюзивное образование: генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика. - 2010. – № 4.
5. *Туманова Т.В., Хорошко Ю.В., Тимушкова С.А.* Персонифицированные средства в обучении детей с тяжелыми нарушениями речи // Статья в сборнике трудов конференции: Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. – М., 19-21 апреля 2018. – С. 59-65.
6. *Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соколова Т.В.* Персонификация в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи. // Журнал «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития». Издательство: ООО «Школьная пресса». – М., 2017. - № 8. – С.18-22. Научная статья.
7. *Четверикова Т. Ю.* Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования // Научно-методический электронный

журнал «Концепт». – 2016. – № S8. – 0,4 п. л. – URL:
<http://ekoncept.ru/2016/76106.htm>.

8. *Шматко Н. Д.* Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 49–56.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОЛЬКЛОРА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ НА ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Т. В. Ерохина

*инструктор по физической культуре, Муниципальное дошкольное
образовательное учреждение*

«Детский сад комбинированного вида «Дубравушка»

г. Балашова Саратовской области»

natalya_ii@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы физического развития детей с нарушением зрения фольклорными средствами. Представлены особенности проведения занятий по физической культуре с детьми с нарушением зрения при использовании народных подвижных игр.

Ключевые слова: лица с нарушениями зрения, физическое развитие, народные игры, подвижные игры.

THE USE OF FOLKLORE IN SPECIAL WORK IN GYM CLASSES

T.V. Erokhina

Physical education instructor,

Kindergarten of combined type "Dubravushka "

Balashov, Saratov region

Abstract. The article discusses the issues of physical development of children with visual impairment by means of folklore. The features of physical culture lessons for children with visual impairments when using folk outdoor games are presented.

Keywords: persons with visual impairments, physical development, folk games, outdoor games.

Мы живем во всесторонне развивающемся мире, в интересное и в то же время сложное время, можно сказать, в том самом будущем, о котором мечтали

и к которому стремились наши бабушки и дедушки. И именно сейчас, оглядываясь назад, мы начинаем смотреть по-новому на далекое прошлое, заново переоценивая его, и понимаем, что наше знание старины очень поверхностное. Я считаю, что, стараясь найти новые формы методов обучения детей, наряду с новыми моделями воспитания нужно помнить и возрождать лучшие образцы народной педагогики.

Из глубины веков к нам пришло народное творчество, посредством которого (например, фольклора) можно способствовать приобщению дошкольников к физической культуре, повышению двигательной активности детей, усовершенствовать количественные и качественные показатели развития движений, а также проводить коррекционную работу с детьми с ОВЗ.

Я включила в свою практику физкультурные занятия и развлечения, направленные на приобщение детей к русской народной культуре.

Данная форма занятий служит решению следующих задач:

- развитие осмысленности и понимания ребенком тех движений и действий, которые он осуществляет на данном занятии.
- расширение и обогащение творческого потенциала, фантазии и воображения ребенка.
- создание позитивного психосоматического состояния при выполнении различных видов деятельности.
- создание радостного, хорошего настроения на занятиях физкультурой.
- развитие физических качеств ребенка посредством народных игр.
- проведение коррекционной работы на физкультурных занятиях.

Наряду с общими задачами охраны и укрепления здоровья физическое воспитание направлено на преодоление недостатков физического развития детей с нарушением зрения. Нарушение зрения отрицательно влияет на овладение детьми движениями, ориентировкой в пространстве, сказывается на общем физическом развитии детей и состоянии здоровья. Трудности зрительно-

двигательной ориентировки могут приводить к гиподинамии, что отрицательно влияет на развитие двигательной активности детей с нарушением зрения [1].

На своих занятиях я часто использую русскую народную музыку. Дети исполняют частушки, водят хороводы во время разминки, развивая речедвигательную активность.

Регулярная физкультурно-оздоровительная работа с детьми включает такие виды:

- Утренняя и оздоровительная гимнастика после сна;
- Ритмическая гимнастика в русском народном стиле;
- Физкультминутки на основе потешек, чистоговорок;
- Русские народные подвижные игры, игры-забавы, игры-аттракционы.

Активно участвовать в оздоровительной работе могут и родители. Для них предлагаются такие формы совместных с детьми или специальных мероприятий:

- Физкультурные досуги;
- Спортивные и фольклорные праздники;
- Дни здоровья;
- Пешие турпоходы;
- Консультации и семинары-практикумы;
- Групповые и общие родительские собрания;
- Просмотр родителями видеозаписей с физкультурно-оздоровительных мероприятий в сочетании с фольклором;
- Совместное проведение с родителями и детьми праздников и соревнований.

На занятиях по физической культуре целесообразно использование разнообразных приемов. Например, для развития зрительного восприятия во время разминки поставить кегли основных цветов в ряд на расстоянии 1 м, предложить выполнить ходьбу змейкой между кеглями, огибая каждую справа и

слева. С целью развития зрительного восприятия, ориентировки в пространстве используем ленты-ориентиры основных цветов (красную направо, синюю налево) или зрительные ориентиры (справа куклу Машу, слева мишку).

Общеразвивающие упражнения (ОРУ) с платочками, с лентами различных цветов позволяют развивать цветковое восприятие, закреплять основные цвета спектра. Выполнение ОРУ сопровождаем потешками. Так, например, в упражнении «Совушка-сова» (И.П. - руки на поясе, поворот головы) можно использовать потешку:

Совушка-сова большая голова,

На суку сидит,

Во все стороны глядит.

При выполнении упражнений предложить детям проговаривать слова уже знакомых ритмичных потешек.

Сочетая упражнения с русской народной музыкой, не только развиваем двигательные умения, но и раскрываем красоту русской народной культуры.

Для детей необходима частая смена упражнений при многократном повторении каждого движения, при этом движения должны, выполняться четко и ритмично. Для достижения этих целей дети должны быть хорошо знакомы с упражнениями, которые предлагает педагог, строевые, общеразвивающие, музыкально-ритмические, основные движения, а также подвижные игры [2].

При выполнении основных движений можно заинтересовать детей использованием отрывков из сказок, например, «Теремок»:

Прибежала мышка-норушка к теремку и стучит. Под эти слова выполняется легкий бег. Корректируется умение ориентироваться в пространстве с помощью сохранных анализаторов, приближаясь к звуковому ориентиру.

Прискакал заяка-побегайка. Выполняются прыжки. Корректируется ориентировка в пространстве, развивается общая моторика.

Можно задействовать сюжеты нескольких русских народных сказок, главное, чтобы детям они были хорошо знакомы.

Подвижная игра на физкультурном занятии основана на русских народных играх. Подбираются русские народные подвижные игры и игровые упражнения с соответствующими движениями [2]. Можно использовать «Горелки», «Змею» и другие. Игры позволяют проводить коррекционную работу, направленную на умение ориентироваться в процессе передвижения, обозначать в речи направление движения, формировать умение работать в команде, развивать мелкую моторику, развивать цветовое восприятие, формировать умение зрительно анализировать величину и форму предметов, развивать глазомер, быстроту, ловкость, внимание.

Народная игра – это исторически сложившееся явление, вид деятельности, традиционный у разных народов и в разных регионах. Игры издавна служили средством самопознания, здесь дети проявляли лучшие качества: доброту, благородство, взаимовыручку, самопожертвование.

Характерная особенность подвижной русской народной игры – мотивированность двигательных действий сюжетом игры. Правила игры определяются самими участниками, в зависимости от условий, в которых проводятся игры.

В народных играх отражаются три аспекта развития детей:

- 1 аспект – речевое (словесное) общение;
- 2 аспект – ритмическое или мелодическое выражение;
- 3 аспект – совместные движения и действия;

Таким образом, славянские народные игры – самодостаточные произведения народного творчества, созданные и отточенные десятками поколений наших предков, вобравшие в себя опыт народа.

Так, например, в заключительной части занятия «У бабуси жили гуси» можно использовать ходьбу по кругу в сочетании со словами:

Гусь гуляет по дорожке.

И гордится гармонист

Гусь играет на гармошке.

Я га-га-га голосит.

Моторная плотность физкультурных занятий в сочетании с фольклором может достигать 80%, что позволяет повышать эффективность коррекционной работы.

Список использованных источников

1. Акулова Т.Н. Взаимодействие специалистов и педагогов ДООУ в работе с детьми с нарушением зрения: учеб.-метод. пособие / Т.Н. Акулова, Н.И. Пристанскова, Т.В. Ерохина, М.А. Гребенщикова. – Саратов: Саратовский источник, 2017. – 72с.

2. Пензулаева Л.И. Подвижные игры и игровые упражнения для детей 3-5 лет. - Издательство: Владос, 2003. – 112с.

**СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ
СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В ВУЗЕ**

А. А. Ильина

*студент 2 курса магистратуры ФГБОУ ВО «Саратовский
государственный университет Н. Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия*

anna-nakonechnaya@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены специальные условия обучения, которые необходимо учитывать педагогам и специалистам высших учебных заведений для построения образовательного процесса студентов с нарушениями слуха, с нарушениями зрения и с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: специальные условия, высшие учебные заведения, инклюзия, ограниченные возможности здоровья, студенты с нарушениями слуха, студенты с нарушениями зрения, студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

**CREATING SPECIAL LEARNING CONDITIONS FOR STUDENTS
WITH DISABILITIES AT THE UNIVERSITY**

A.A. Ilyina

master's student, Saratov State University, Saratov, Russia

anna-nakonechnaya@mail.ru

Annotation. The article deals with special learning conditions that should be considered by teachers and specialists of higher educational institutions for building the educational process of students with hearing disorders, visual impairments and musculoskeletal disorders.

Keywords: special conditions, tertiary education institutions, inclusion, limited health opportunities, students with hearing impairments, students with visual impairments, students with musculoskeletal disorders.

Совершенствование уровня образования в целях повышения качества и доступности для всех категорий граждан – это одна из главных целей социальной политики России.

Преподавателям образовательных организаций необходимо учитывать организационно-методические и правовые аспекты обучения лиц ограниченными возможностями здоровья с учетом требований к созданию для них специальных условий.

Студенты с нарушениями слуха имеют особые образовательные потребности:

1. необходимость совершенствования и использования остаточного слуха в образовательной, познавательной и коммуникативной деятельности;
2. нормализация уровня знаний об окружающем мире, из-за ограничения возможностей;
3. формирование навыков поведения в инклюзивном пространстве и социальной компетенции;
4. формирование способности к максимально независимой жизни в обществе через профессиональное самоопределение, социально-трудовую адаптацию, активное и оптимистическую жизненную позицию;
5. развитие мотивационной и эмоционально-волевой сферы и др.

Для студентов с нарушениями слуха недостаточно полный уровень владения речью препятствует развитию всей познавательной деятельности, в следствие преобладает своеобразие мышления, восприятия и памяти. Это является основой психолого-педагогического изучения процесса обучения глухих и слабослышащих студентов.

Взрослые с нарушениями слуха не могут пользоваться устной речью, как надёжным средством общения, из-за непонятого произношения и неправильного восприятия устной речи. На развитие логического мышления и успешность всего процесса обучения влияет уровень овладения словесной речью.

При обучении студентов с нарушениями слуха необходимо сфокусировать внимание на выступающего, а также, его речь должна быть громкой и четкой, что позволит студентам с нарушениями слуха лучше воспринимать ее. Следует помнить, что в течение образовательного процесса у студентов могут возникнуть потеря внимания, падение скорости выполняемой работы и увеличение допущенных ошибок из-за повышенного напряжения и постоянного внимания. Изобразительные качества предоставляемого материала напрямую влияют насколько внимательно его воспринимает студент. Основную информацию легче выделить, если изобразительные качества более выразительны.

Рекомендуется постоянно использовать различный наглядный материал в ходе обучения, чем сложнее тема, тем больше наглядного материала.

Также, отдельное место в обучении студентов с нарушениями слуха занимают видеоматериалы, которые по возможности могут сопровождаться текстовой бегущей строкой или сурдопереводом. Использование анимации возможно при использовании гиперссылок с комментариями к отдельным компонентам изображения.

При разработке учебных тестовых материалов необходима помощь сурдолога.

Образовательный процесс должен быть организован по лекционно-семинарской форме и включать в себя периодическую оценку уровня знаний студентов.

Особенность студентов с нарушениями зрения заключается в следующем: дозировка нагрузки и использование форм и методов специального обучения, руководства и оригинальные визуальные подсказки; устройства, которые повышают познавательные способности учащихся; разработка специального помещения; организация работы медицинской и укрепления здоровья; усиление работы по социальной адаптации и профессиональной.

В течение пары студентам необходимо периодически сменять один вид деятельности на другой. Во время занятия преподаватель должен учитывать

продолжительность утомления зрения у слабовидящих студентов. Визуальная дозировка должна быть строго определена индивидуально [2].

В качестве механизма, компенсирующего недостатки зрительного восприятия, у людей с ослабленным зрением выступают слуховое и тактильное восприятие.

Ограниченная информация, нарушающая зрение, обуславливает схематичную визуализацию, ее скудость; нарушение целостности восприятия, когда в облике объекта отсутствует не только вторичность, но и определение деталей, что приводит к весьма фрагментированному или неточному образу [1].

При визуальной работе слабовидящие быстро устают, что снижает их производительность. Поэтому необходимо делать небольшие перерывы. Людям с нарушениями зрения могут быть противопоказаны многие распространенные действия, такие как опрокидывание, внезапные прыжки, тяжелая атлетика, так как они могут способствовать нарушению зрения [1].

В лекционной форме урока слабовидящим людям должно быть разрешено использовать звукозапись и компьютеры во время занятия.

Информация должна быть представлена с учетом особенностей слабовидящего студента: крупный шрифт (размер 16-18), жесткий диск (для чтения с компьютера с аудиопрограммой), аудиофайлы. Все, что было написано на доске, должно быть прочитано вслух.

При составлении предложений не нужно использовать смутные определения и описания, которые обычно сопровождаются жестами, выражениями типа: «объект где-то там, на столе, находится рядом с вами...». Постарайтесь быть точным: «объект справа от вас».

Таким образом, к особенностям процесса обучения студентов с нарушениями зрения, которые необходимо учитывать при создании специальных условий обучения относят следующие:

- контроль дозирования учебных нагрузок;
- использование специальных форм и методов обучения, наглядных пособий;

- применение оптических и тифлопедагогических устройств, которые расширяют познавательные возможности студентов;
- организация лечебно-восстановительной работы;
- специальное оформление учебных аудиторий;
- акцентирование внимание по работе социально-трудовой адаптации.

Особые образовательные потребности учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата определяются особенностями двигательных расстройств, а также особенностями нарушений психического развития и определяют особую логику образовательного процесса. Наряду с этим можно выделить особые потребности всех учащихся с заболеваниями опорно-двигательного аппарата:

- обязательная непрерывность коррекционного и развивающего эффекта, реализуемого как в образовательном процессе, так и при проведении индивидуальной работы;

- необходимость применения специальных методов, приемов и средств обучения (включая специализированные компьютерные технологии и вспомогательные устройства (инвалидные коляски, средства связи и др.)), которые обеспечивают реализацию «обходных путей» обучения;

- применение индивидуального подхода к обучению необходимо для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата в большей степени, чем для студентов, у которых нет нарушений в развитии;

- специальная помощь в развитии вербальных и невербальных навыков общения;

- коррекция говорящей стороны речи; овладение умением пользоваться речью в различных ситуациях;

- обеспечение особой пространственно-временной организации образовательной среды;

- максимальное расширение образовательного пространства — это его расширение за пределы образовательной организации [3].

Успешное обучение людей этой категории в университете возможно при условии создания доступной среды, предоставления специального оборудования и индивидуально адаптированного рабочего места.

Процесс образования студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо проводить совместно с лечебно-восстановительной работой, которая должна проводиться по следующим направлениям: возможная медицинская коррекция двигательного дефекта; лечение нервно-психических аномалий; облегчение соматических заболеваний; должна сочетаться с лечением в клинике, занятиями ЛФК и логопедическими занятиями на базе медицинского учреждения или реабилитационного центра [2].

Для предоставления учебной информации в полном объеме для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо подкреплять звуковые сообщения зрительными образами. Решающее значение при предоставлении учебной информации студентам данной категории имеет применение наглядных материалов и обучающих видеозаписей.

Физическая недостаточность существенно влияет на социальное положение студента с нарушениями опорно-двигательного аппарата, его отношение к окружающему миру, что является искажением ведущей деятельности и общения с окружающими. У таких студентов наблюдаются нарушения личностного развития: снижение мотивации к деятельности, страхи, связанные с физическими упражнениями и общением, стремление ограничить социальные контакты.

При общении с человеком в инвалидной коляске, нужно убедиться, что глаза находятся на одном уровне. Например, в начале разговора следует садиться, если это возможно, прямо перед человеком в инвалидной коляске.

Инвалидная коляска – неприкосновенное личное пространство. Нельзя опираться на него и толкать. Нельзя толкать коляску без согласия человека, который сидит в ней. Следует спросить, нужна ли человеку помощь, прежде чем дать ее. Надо предложить помощь в открытии дверей или при высоких порогах в помещениях. Когда предложение помощи будет принято, надо спросить, что

делать дальше, четко следовать инструкциям. Медленно перемещать коляску, потому что она быстро набирает скорость, и неожиданный толчок может привести к потере баланса.

Таким образом, двигательные нарушения – в значительной степени определяют специфику учебной деятельности студентов этой группы. Несформированность двигательных навыков и умений – результат не только нарушенной моторики, но и недостаточности более сложных функций, в основе которых лежит движение (зрительно-моторная координация, пространственный анализ и синтез).

Все перечисленные выше особенности развития и трудности обучения следует учитывать при создании специальных условий обучения студентам с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Список использованных источников:

1. *Кистяковская М.Ю.* О стимулах, вызывающих положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни // Вопросы психологии. 1965. № 2. С. 137-138.
2. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1995.-432 с.
3. *Карабанова О.А.* Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 379 с.

**МАЛОИЗВЕСТНЫЕ ПЕДАГОГИ БЕЛАРУСИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ
XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX В. И ИХ ВКЛАД В РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ
И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Л. А. Козинец

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики факультета
социально-педагогических технологий «Белорусский государственный
университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь*

kazinets_la@tut.by

Аннотация. В статье отражены педагогические находки малоизвестных учителей-практиков Беларуси второй половины XIX – первой половины XX в., повлиявшие на разработку методики обучения детей с особенностями психофизиологического развития. Обозначены периоды становления и развития коррекционно-развивающей работы в отечественном специальном образовании.

Ключевые слова: теория и практика обучения, учителя-практики, дети с различными образовательными потребностями, коррекционно-развивающая работа.

**LITTLE KNOWN TEACHERS OF BELARUS OF THE SECOND HALF OF
THE XIX - FIRST HALF OF THE XX CENTURIES AND THEIR
CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF THE THEORY AND
PRACTICE OF TEACHING CHILDREN WITH DIFFERENT
EDUCATIONAL NEEDS**

L.A. Kozinets

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of
Pedagogy, of the Faculty of Social and Pedagogical Technologies, «Belarusian State
University named after Maxim Tank», Minsk, Republic of Belarus*

kazinets_la@tut.by

Abstract. The article reflects the pedagogical findings of little-known practicing teachers in Belarus in the second half of the 19th - first half of the 20th centuries, which influenced the development of teaching methods for children with psychophysiological developmental disabilities. The periods of formation and development of correctional and developmental work in the national special education are indicated.

Keywords: theory and practice of teaching, practical teachers, children with various educational needs, correctional and developmental work.

Динамичные преобразования в социальной реальности, обусловленные широким распространением «новых» социальных идей в отношении лиц с особенностями психофизического развития, выдвинули разработку методических аспектов их обучения и воспитания в число важнейших педагогических проблем. Рассмотрение проблемы сквозь призму дефиниции инновационного педагогического опыта определило необходимость проведения историко-педагогического анализа научной литературы с целью выявления генезиса идей отечественных педагогов относительно обучения и социализации детей с различными образовательными потребностями. Основой для такого анализа стал персонифицированный подход, который позволил определить, что теория и практика коррекционной работы в отечественном специальном образовании стала разрабатываться только в 30–40-е гг. XX в.

До этого периода на территории Беларуси активно создавались и плодотворно работали многочисленные учреждения общественного призрения. Наиболее быстрый рост их числа наблюдался в последней четверти XIX – начале XX в. [2, с. 15]. Благотворительные заведения, оказывающие помощь детям, условно делились на три подгруппы: 1) заведения для призрения и воспитания несовершеннолетних (сиротские дома, приюты для детей-колек, и слабоумных и т.д.); 2) заведения дешевого бесплатного обучения (общеобразовательные школы и училища, подготовительные классы, училища профессиональные, технические, врачебные для глухонемых, слепых и т.д.); заведения лечебной помощи детям (больницы общие, специальные и санатории, лечебницы и

амбулатории [1, с. 303]. В данных учебных заведениях широко использовались идеи и разработки известных белорусских государственных, церковных и общественных деятелей, историков, этнографов и литераторов А. С. Денбовецкого, митрополита Митрофана, В. Ю. Ластовского, Ю. Ф. Крачковского, Н. И. Никифоровского, Е. Ф. Карского и др. В более поздний период проблему рассматривали М. В. Довнар-Запольский, В. М. Игнатовский, В. И. Пичета, Н. М. Никольский и др.

Большой вклад в развитие проблемы внесли педагоги-практики. Их методические разработки широко использовались при организации профессиональной социальной работы в Беларуси. В ходе анализа архивных документов и педагогической печати («Белорусский учительский вестник», «Белорусский учитель», «Асвета», «Роднае слова», «Маладосць» и др.) нами установлены следующие малоизвестные педагоги второй половины XIX – первой половины XX в.: И. П. Максимов, В. В. Морозов, А. С. Пчелко, Д. Д. Семенов, С. Л. Татаринев, Н. Г. Титович, К. И. Шепелевич [3].

Уроженец Беларуси Д. Д. Семенов по праву считается одним из умелых организаторов учебного процесса в учреждениях различного типа (училище, гимназия, семинария). По рекомендации К. Д. Ушинского он был назначен попечителем Кавказского учебного округа, а в 1883 г. – экспертом городских школ г. Петербурга. Активно участвовал в обсуждении проекта средней школы, досконально изучил вопросы преподавания школьных предметов в учебных заведениях Германии и Швейцарии. Разработал методику проведения географических экскурсий. Он является автором труда «Дар слова» (1868 г.), учебника «Уроки географии» в 3-х частях, географической хрестоматии «Отечественное».

И. П. Максимов работал учителем в Виленском учебном округе, затем преподавал историю и географию в Гомельской мужской прогимназии. В 1882 г. удостоен степени кандидата наук. В 1896 г. ему присвоено звание «Заслуженный преподаватель». Подготовил и издал 8 учебных географических карт, 12 исторических карт и атласов. Рассматривал черчение географических карт в

качестве метода обучения географии. Широко использовал синтетический метод обучения, суть которого состояла в том, что сначала ученики знакомились с географическими особенностями отдельных государств континента, а в конце курса – с общим его очерком. Автор более 50 научных работ и методических пособий. Широкое распространение получило изданное педагогом первое руководство по методике преподавания географии «Краткая заметка о черчении учащимися географических карт» (1897 г.).

А. С. Пчелко после окончания Полоцкой учительской семинарии, поступил в Витебский учительский институт. Преподавал арифметику, историю, географию в Лужеснянском начальном училище для преуспевающих детей. По рекомендации Н. К. Крупской был назначен заведующим отдела единой трудовой школы Наркомпроса. В 40-е гг. XX в. возглавил лабораторию начального обучения АПН РСФСР. Написал первую предметную программу по арифметике для начальной школы (1931 г.). Высказал ряд идей по организации тестирования в школе. Научно обосновал необходимость подготовки детей к школе с шести лет. Являлся автором учебников арифметики для I–IV классов. Наиболее известны публикации автора: «Азбука тестирования», «Основы начального обучения математике» и др.

К. И. Шепелевич закончил Минскую учительскую семинарию (1909 г.). Работал учителем белорусского и русского языка в школах Речицкого и Минского уездов, преподавал в Центральной опытной школе при Белорусском педагогическом техникуме. Разработал ряд методов и приемов обучения детей на уроках белорусского и русского языка. По заданию Наркомпроса БССР подготовил новые учебники по белорусскому языку для начальной школы, которые содержали научно-познавательные статьи, написанные автором на местном фактическом материале. Подготовил три учебника по белорусскому языку для I–IV классов под общим названием «Белорусский язык. Грамматика и правописание» (1931–1932 гг.) и др.

А. А. Мазаник после окончания физико-математического факультета БГУ преподавал математику в школах г. Могилева. По его инициативе в Беларуси

была создана первая школа юных математиков, открыты специализированные математические классы, организована математическая олимпиада школьников. Разработал авторскую методику преподавания математики. Является автором работ «Вопросы по методике преподавания математики», «Решаем сами» и др. Указом Президиума Верховного Совета СССР от 24 августа 1965 г. за достигнутые успехи в деле народного образования А. А. Мазанику присвоено звание «Заслуженный учитель школы БССР».

Методические находки учителей-практиков XIX–XX в. послужили своеобразным ориентиром разработки теории и практики коррекционно-развивающей работы с детьми в различных типах учреждений образования.

В отечественном специальном образовании теоретические и практические аспекты коррекционной работы стали активно разрабатываться в 30–40-е гг. XX в. Основной акцент в этот период делался на подготовку к производительному труду, что определило направленность специального педагогического воздействия на развитие способов восприятия, пространственного ориентирования, а также моторных навыков.

В 70-е гг. XX в. наблюдается новый этап в развитии коррекционной работы, связанный с активными исследованиями в области специальной психологии и накоплением данных об особенностях развития познавательной деятельности детей с особенностями психофизического развития. Приоритеты теории и практики их обучения и воспитания смещаются в область общеобразовательной подготовки, а направленность коррекционной работы на развитие познавательных процессов, позволяющих усваивать общеобразовательную программу, в том числе и программу массовой школы.

90-е гг. XX в. характеризуются пересмотром основных положений «медицинской модели» реабилитации и активного внедрения в общественную практику идей «социальной модели». В этих условиях специальное образование начинает делать акцент на обеспечение каждому ребенку максимально полноценного проживания жизни в соответствии с его возрастными и

культурными потребностями, что обуславливает уточнение сущности коррекционной работы и определения ее новых приоритетов.

Творческая деятельность педагогов Беларуси XIX–XX в. оказала значительное влияние не только на развитие образовательной практики, но и на разработку теоретических аспектов коррекционно-развивающей работы, которая трактуется как специально организованное педагогическое взаимодействие, обеспечивающее активизацию обходных путей присвоения социального опыта.

Список использованных источников:

1. *Алехина, И. В.* Социальное сопровождение выпускников интернатных учреждений на этапе профессионального становления / И. В. Алехина // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. (Москва, февраль 2014 г.). – М. : Буки–Веди, 2014. – С. 303–305.
2. *Григорьев, А. Д.* Очерки истории социальной работы на Беларуси / А. Д. Григорьев. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 1998. – 291 с.
3. *Козинец, Л. А.* Развитие теории и практики подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта / Л. А. Козинец. – Минск : Национальная библиотека Беларуси, 2020. – 260 с.

ЭЛЕМЕНТЫ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ С ЛИЦАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Е. В. Колосова

*старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта,
Институт физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Саратовский
национальный исследовательский государственный университет им. НГ.
Чернышевского», Саратов, Россия*

ekoloc@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается значение лечебной физкультуры на занятиях с лицами с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также представлен комплекс упражнений ЛФК для представленной категории.

Ключевые слова: физическая культура, опорно-двигательный аппарат, физическое упражнение.

THE ELEMENTS OF PHYSICAL THERAPY ON LESSONS WITH PERSONS WITH MOTOR AND PHYSICAL DISABILITIES

E.V. Kolosova

*Senior Lecturer, Department of Physical Education and Sports, Institute of
Physical Culture and Sports,
Saratov State University, Saratov, Russia*

ekoloc@mail.ru

Abstract: The article discloses the meaning of the Physical Therapy on lessons with Persons with Motor and Physical Disabilities and also includes a set of exercises of the Physical Therapy for the presented category.

Keywords: physical education, locomotor system, physical exercise.

На сегодняшний день лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют значительную группу среди всех категорий лиц с ОВЗ. Двигательные

нарушения являются одной из ключевых проблем человечества в современном мире. Одна из самых распространенных причин таких нарушений – низкий уровень двигательной активности. Он снижается во многом из-за технического прогресса и чрезмерной компьютеризации, последствиями которых являются сидячий образ жизни и недостаток движений. Все это негативно сказывается на организме человека, а главное на его двигательной системе. В результате чего уже в детском возрасте развивается плоскостопие, наблюдается искривление позвоночника, и проявляются различные нарушения осанки, а вместе с тем ослабляется тонус мышц, нарушается координация движений и появляется скованность. Помимо перечисленных проблем также часто встречаются остеохондроз, подагра, артроз, артрит и другие нарушения, связанные с функциональными нарушениями костей, суставов и мышц.

Для профилактики двигательных нарушений и особенно при их возникновении огромную роль играют занятия физической культурой. Выполнение физических упражнений способствует повышению двигательной активности, благодаря этому можно предотвратить многие заболевания опорно-двигательного аппарата или же улучшить состояние двигательных функций человека, имеющего нарушения в структуре ОДА. Именно эти факторы объясняют актуальность предьявляемой темы.

Опыт показывает, что наиболее действенными на занятиях с лицами с нарушениями ОДА является комплекс упражнений лечебной физкультуры. «Лечебная физкультура (ЛФК) – метод лечения, использующий средства физической культуры с лечебно-профилактической целью для восстановления здоровья и трудоспособности организма, предупреждения осложнений и последствий заболевания» [1]. Данный метод реализуется в следующих видах упражнений: гимнастика, ходьба, игры, терренкур, дыхательные упражнения и многие другие. При работе с детьми педагог чаще использует игровую форму упражнений, чтобы заинтересовать ребенка и удержать его интерес. В целом, комплекс упражнений по ЛФК должен основываться на индивидуальных особенностях отдельного ученика или группы, состоянии его

физических возможностей; учитываются способности и ближайшие перспективы в соответствии с возрастом.

Лечебная физическая культура помогает выполнить ряд задач, которые полезны при реабилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В первую очередь ЛФК корректирует несовершенства опорно-двигательного аппарата, способствует развитию двигательной функции, укрепляет мышцы, кости и суставы, принимает активное участие в формировании правильной осанки, повышает общий уровень силы и выносливости учащегося. Кроме того, лечебная физкультура оказывает положительное влияние на многие системы организма: участвует в постановке правильного дыхания, способствует улучшению сердечно-сосудистой деятельности, повышает иммунитет.

Все упражнения, включенные в систему лечебной физкультуры, разделяют на активные и пассивные, в зависимости от характера их выполнения. Активные упражнения подразумевают самостоятельное выполнение, при выполнении пассивных требуется помощь преподавателя физической культуры, которые направляет действия учащегося. Третий вид – статические упражнения, смысл которых заключается в удержании позы в определенном положении. В процессе занятия могут быть использованы растягивающие, координационные, дыхательные и расслабляющие упражнения, выполнение которых в комплексе способствует лучшему результату.

Как известно, «опорно-двигательный аппарат составляют кости скелета с суставами, связки и мышцы с сухожилиями, которые наряду с движениями обеспечивают опорную функцию организма». [2] При этом зачастую в процессе движений огромную роль играет правильная постановка дыхания. Поэтому гимнастические упражнения, используемые на занятиях по лечебной физкультуре, разделяются на две большие группы: для костно-мышечной и дыхательной систем. Первая группа включает себя упражнения, направленные на различные группы мышц: для мелких, средних и крупных мышечных групп. Вторая группа нацелена на формирование правильного дыхания, которое способствует улучшению качества физической активности и в целом

положительно влияет на весь организм человека. При этом, не сложно догадаться, что при нарушениях опорно-двигательного аппарата большей значимостью обладает первая группа, так как она тренирует мышцы, приводит их в тонус, тем самым укрепляет ОДА. Поэтому в ходе занятия по физической культуре педагог делает основной упор именно на комплекс упражнений для костно-мышечной системы.

Занятия по физической культуре с элементами ЛФК, как правило, имеют определенный алгоритм. Начинать занятие лучше всего с разминки, чтобы подготовить тело к основному комплексу упражнений. Разминка состоит из медленной ходьбы, с постепенным наращиванием темпа, в ходе которой учащийся то поднимает руки вверх, то опускает их вниз, сопровождая свои действия дыхательными упражнениями, чередуя вдохи выдохи. После разминки начинается основной комплекс упражнений, который педагог подбирается в соответствии с целью занятия. И, наконец, после выполнения всех упражнений, необходимо провести заминку, с помощью которой учащийся восстанавливает дыхание и приводит мышцы тела в спокойное положение. Заминка включает в себя ходьбу в размеренном темпе и повторение дыхательных упражнений, которые были использованы в начале занятия. Такой алгоритм проведения занятия предотвращает перегрузку мышц и суставов, а также исключает наличие болезненных ощущений после выполнения упражнений.

Лечебная физкультура включает себя упражнения на все группы мышц и части тела. Например, упражнения для ног, шеи, позвоночника, рук или те, где задействованы все мышцы туловища. На занятиях по лечебной физкультуре с лицами с НОДА могут быть использованы следующие упражнения:

1. *“Для укрепления мышц спины:* исходное положение – лежа на животе, прямые руки вверху, прогнувшись, подъем одновременно двух рук, ноги лежат на полу.
2. *Для профилактики остеохондроза:* исходное положение – лежа на спине, руки под головой, надавливание головой на руки (темп медленный) – выдох, вернуться в исходное положение – вдох.

3. *Для укрепления мышц брюшного пресса:* исходное положение – лежа на спине, ноги прямые вверх, правая рука за головой, тянуться левой рукой к левой ноге, затем правой рукой к правой ноге, затем двумя руками к двум ногам.

4. *Для лечения плоскостопия:* исходное положение – стоя на одном конце гимнастической палки, ходьба по палке приставными шагами вправо, влево.

5. *С применением гимнастической палки:* исходное положение – сидя на стуле, спина прижата к спинке стула, палку взять хватом сверху, сгибая руки в локтевых суставах, поднять гимнастическую палку к груди и опустить в исходное положение, повторить 10 раз». [3]

При искривлении позвоночника или неправильной осанке лучше всего использовать упражнения, которые задействуют все мышцы туловища, потому что они увеличивают подвижность в позвоночнике, которая играет одну из ведущих ролей при коррекции и лечении. Для плоскостопия лучше всего делать упор на ноги, в частности, стопы. Как правило, для каждого диагноза при НОДА разработан комплекс упражнений, с помощью которого можно достичь наилучшего результата при его коррекции. При подборе упражнений педагог должен быть крайне осторожен, необходимо изучить физические особенности того или иного нарушения и только опираясь на эти знания проводить занятия, так как в противном случае неправильные действия могут негативно повлиять на учащегося и навредить ему.

Таким образом, из всего вышеперечисленного можно сделать вывод о том, что система упражнений, входящих в ЛФК, оказывает положительное влияние на состояние опорно-двигательного аппарата. Именно этот факт делает ее использование незаменимым при проведении занятий с учащимися с НОДА. Упражнения рассчитаны на различные группы мышц и применимы ко всем видам заболеваний у лиц представленной категории, в этом проявляется их универсальность. Однако, все упражнения должны быть подобраны индивидуально для каждого учащегося в соответствии с его диагнозом, и только при правильном проведении занятий по лечебной физкультуре можно добиться прогресса.

Список использованных источников:

1. *Дубровский В.И.* Лечебная физическая культура (кинезотерапия): Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., стер. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
2. *Гелецкая Л.Н.* Физическая культура студентов специального учебного отделения : учеб. пособие. - Красноярск : СФУ, 2014.
3. *Каплевич Л.В. Радаева С.В., Лим М.С.* Лечебная физическая культура: учебное пособие для студентов нефизкультурных специальностей. – Томск: Томский государственный университет, 2011.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СО СТУДЕНТАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Е. В. Колосова

*старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта,
Институт физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Саратовский
национальный исследовательский государственный университет им. НГ.
Чернышевского», Саратов, Россия*

ekoloc@mail.ru

Аннотация: В статье раскрываются особенности организации занятий по физической культуре со студентами с нарушениями зрения.

Ключевые слова: физическая культура, нарушения зрения, физическое упражнение.

FEATURES OF PHYSICAL EDUCATION FOR VISUALLY IMPAIRED STUDENTS

E.V. Kolosova *Senior Lecturer, Department of Physical Education and Sports,
Institute of Physical Culture and Sports, Saratov State University, Saratov, Russia*

ekoloc@mail.ru

Abstract. The article discloses the features of physical education for students with visual impairments.

Keywords: physical education, vision impairment, physical exercise.

В настоящее время в университетах нашей страны обучаются тысячи студентов с различными нарушениями развития, среди которых нарушения зрения входят в группу одних из наиболее часто встречающихся дефектов. «К термину «человек с нарушенным зрением» относят как незрячих, так и слабовидящих» [1, с. 23]. Большинство учащихся имеют ослабленное зрение, у других наблюдаются более сложные дефекты, самым распространенным

нарушением зрения является близорукость. Такая статистика не удивительна, ведь в современном мире наши глаза ежедневно подвергаются огромным нагрузкам; компьютеры, телефоны, телевизор и другие электронные устройства – все это, начиная уже с ранних лет, является причиной ухудшения зрения. Студенты особенно подвержены различным зрительным нагрузкам, ведь с этим непосредственно связана их профессиональная деятельность, а в частности работа за компьютером, регулярное чтение и письмо.

Как известно, физические упражнения благоприятно сказываются на здоровье человека и помогают избежать многих проблем, связанных с его ухудшением. Правильная физическая нагрузка способствует повышению функциональной работоспособности мышц глаза, улучшает кровоснабжение в тканях, и в целом оказывает благоприятное воздействие на общее состояние зрения человека. Исследования, проведенные многими специалистами в этой области, доказали, что риск возникновения близорукости у учащихся, занимающихся спортом, значительно ниже, чем у тех, кто спортом не занимается. Физические упражнения также могут оказывать положительное влияние на гемодинамику и аккомодационную способность глаза. В то же время снижение общей двигательной активности при повышенной зрительной нагрузке у студентов может способствовать снижению зрения и развитию близорукости. Таким образом, становится ясно, что занятия физической культурой необходимы студентам для профилактики возникновения зрительных нарушений, а также улучшения зрительных функций в процессе их обучения. Однако физические нагрузки при занятиях со студентами с нарушениями зрения обладают рядом особенностей, которые необходимо учитывать в процессе проведения занятий. Несоблюдение этих специфических правил может привести к опасным последствиям и негативно сказаться на зрении учащихся, а также способствовать его ухудшению. Целью данной статьи является описание этих особенностей.

Студенты по состоянию здоровья делятся на три группы для занятий физической культурой: основную, подготовительную и специальную. Студенты

с близорукостью слабой степени входят в основную группу, но также могут заниматься и в подготовительной. Студенты с наличием близорукости средней и высокой степени близорукости относятся к подготовительной и специальной группе соответственно. Занятия физической культурой в подготовительной и специальной группах проводятся с учетом зрительных нарушений и направлены на улучшение общего состояния зрения и предотвращения его ухудшения.

Поскольку при близорукости слабой степени отмечаются нарушения функции аккомодации глаза, то упражнения со студентами данной группы должны быть направлены на ее улучшение. Так, в комплекс упражнений следует включать больше заданий, связанных с манипуляцией различными предметами, в частности игры с мячом (волейбол, баскетбол, футбол и т.д.), которые способствуют постоянному переключению зрения с дальнего расстояния на ближнее и наоборот. В пример можно привести следующее упражнение: сидя на полу и упираясь руками сзади, учащийся зажимает мяч между стопами (ноги подняты) и выполняет круговые движения ногами, одновременно смотря на мяч; упражнение повторяется 8-10 раз в каждом направлении. Также для студентов данной группы полезны циклические упражнения (бег, плавание, ходьба на лыжах) умеренной интенсивности в сочетании с гимнастикой для глаз. Подобные упражнения способствуют улучшению аккомодационной функции глаза, а также являются отличной профилактикой прогрессирования близорукости.

Для студентов со средней степенью близорукости общий уровень физической нагрузки должен быть снижен по сравнению с основной группой. В их занятия также можно включать циклические упражнения умеренной интенсивности и большинство упражнений для студентов с легкой степенью. При проведении занятий по физической культуре с данной группой важно избегать большого и длительного физического напряжения. С этой целью лучше всего исключить упражнения, связанные с резкими наклонами головы, а также прыжки с высоты. Наклоны туловища вперед лучше выполнять сидя на полу. «Физические упражнения общеобразовательного характера, применяемые в

сочетании со специальными упражнениями для мышц глаз, оказывают положительное влияние на функции близорукого глаза» [2, с. 54].

К студентам с высокой степенью близорукости требуется особое внимание при выстраивании учебного плана по занятию физической культурой, рекомендуется обучение по адаптивным программам. Все физические нагрузки должны протекать в умеренном, неспешном темпе, в процессе занятия нельзя допускать чрезмерной зрительной нагрузки. Любые упражнения, требующие длительного напряжения глаз, должны быть исключены из программы. Поэтому студентам с высокой степенью близорукости противопоказаны прыжки (в длину, со скакалкой, через снаряды и со снарядов и т.д.), кувырки, стойки и иные упражнения, сопровождающиеся резкими движениями головы, рук и других частей тела. В комплекс упражнений могут быть включены следующие: бег и ходьба в умеренном темпе, а также ходьба на лыжах и плавание. В течение занятия необходимо уделять внимание зрительной гимнастике, включающей в себя различные упражнения, оказывающие благоприятное воздействие на зрительно-моторную координацию, тренирующей наружные и внутренние мышцы глаза и в целом способствующей улучшению зрительных функций. Пример упражнения зрительной гимнастики: «исходное положение – стоя; поднять правую руку вверх, затем медленно передвигать палец полусогнутой руки сверху вниз и с низу вверх, не двигая головой, следить за пальцем, и повторять 10-12 раз. Упражнение укрепляет мышцы глаза вертикального действия и совершенствует их координацию» [3, с. 89].

Занятия физической культурой для студентов со зрительными нарушениями состоят из трех частей: подготовительная, основная, заключительная. В подготовительную часть занятия включены дыхательные упражнения, зрительная гимнастика и разминка: ходьба, сопровождающаяся различными движениями рук, постепенно переходящая в бег, разного характера, а также упражнения для мышц туловища и ног, растяжка, прыжки (при слабой степени близорукости). Основная часть включает в себя непосредственно задания, предусмотренные учебным планом. Это может быть, например,

обучение правильной подаче мяча при волейболе или баскетболе. Упражнения заключительной части направлены на расслабление мышц, восстановление дыхания с помощью дыхательной гимнастики и повторение упражнений зрительной гимнастики. Подобная модель проведения занятий обеспечивает оптимальную физическую нагрузку студентов со зрительными нарушениями, а также, что более важно, не вызывает перенапряжения глаз.

Таким образом, из всего вышеперечисленного можно сделать вывод о том, что в связи с ростом общего числа студентов с нарушениями зрения, в частности с близорукостью, перед преподавателями встает вопрос о создании оптимальных условий для проведения занятий по физической культуре. Занятия со студентами данной группы имеют ряд особенностей, соблюдение которых необходимо для профилактики зрительных нарушений и для предотвращения их прогрессирования. Упражнения для занятий физической культурой отбираются с учетом медицинской группы (основная, подготовительная и специальная), но абсолютно для каждой группы физическая нагрузка должна быть снижена в сравнении со студентами с нормальным зрением. В занятия также должны быть включены упражнения зрительной гимнастики, которые способствуют улучшению основных функций зрения и предотвращают переутомление глаз. Все занятия педагог организует в три этапа, на каждом из которых решаются определенные педагогические задачи. Корректная организация образовательного процесса на занятиях по физической культуре и обеспечение оптимальной физической, а также зрительной нагрузки будет способствовать улучшению зрения студентов и предотвратит его ухудшение.

Список использованных источников:

1. Использование средств адаптивной физической культуры при реализации адаптированных образовательных программ дошкольного образования : метод. рекомендации / сост.: А. П. Щербак, Е. Ю. Васильева. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. 118 с.

2. Суворов Ю.А., Платонова В.А. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов / Учебно-методическое пособие - СПб: СПб ГУИТМО, 2006. 90 с.

3. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие /Под ред. Л. В. Шапковой. — М.: Советский спорт, 2003. 464 с.

**НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ
НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ**

С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Н. В. Крюковская

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

nim-ta@mail.ru

Е. А. Обуховская

учитель-дефектолог учреждения образования «Государственный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Гродно», г. Гродно, Республика Беларусь

ewgenia110894@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования социально-коммуникативных навыков у детей 6-8 лет с аутистическими нарушениями. Обосновывается необходимость использования в коррекционно-педагогической работе с детьми данной категории метода сенсорной интеграции. Выделены и охарактеризованы направления работы по формированию социально-коммуникативных навыков у детей с аутистическими нарушениями.

Ключевые слова: дети с аутистическими нарушениями, метод сенсорной интеграции, направления коррекционно-педагогической работы.

**DIRECTIONS OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK ON THE
FORMATION OF SOCIAL AND COMMUNICATION SKILLS IN
CHILDREN WITH AUTISTIC DISORDERS**

N.V. Kryukovskaya

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Special Education, Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, Republic of Belarus

nim-ta@mail.ru

E. A. Obukhovskaya

Special teacher, Center of Special Education and Rehabilitation, Grodno, Republic of Belarus

ewgenia110894@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of forming social and communication skills in children of 6-8 years with autistic disorders. The necessity of using the sensory integration method in special work with children of this category is justified. The directions of work on the formation of social and communication skills in children with autistic disorders are highlighted and characterized.

Keywords: children with autistic disorders, sensory integration method, directions of special work.

Цели современного специального образования в Республике Беларусь переосмысляются в направлении гуманизации педагогического процесса, обеспечении равных прав и возможностей в получении образования всеми обучающимися, поддержки и реализации инклюзивных тенденций в образовании. В статье 24 п. 3 Закона Республики Беларусь от 18 октября 2016 г. № 424-З «О ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов» указывается, что «...государства-участники наделяют инвалидов возможностью осваивать жизненные навыки, чтобы облегчить их полное и равное участие в процессе образования и в качестве членов местного сообщества» [1]. Это определяет необходимость сосредоточения усилий педагогов в данных направлениях с целью оказания коррекционной помощи и поддержки детям с особенностями психофизического развития, в том числе с аутистическими нарушениями.

Особенности детей с аутистическими нарушениями на протяжении длительного времени привлекают большое внимание исследователей разных стран (В. М. Башина [2], И. В. Ковалец [3], К. С. Лебединская [4], Т. Л. Лещинская [5], О. С. Никольская [4], Т. Питерс [6], и др.), что во многом обосновано постоянным увеличением количества детей данной категории. В силу ряда специфических особенностей способность детей с аутистическими нарушениями взаимодействовать с окружающей средой слаба, что приводит к проблемам включения в социум. Данный факт обуславливает наличие у детей с аутистическими нарушениями трудностей формирования навыков, создающих основу для успешной социализации детей рассматриваемой категории. Среди данных навыков одними из наиболее значимых, на наш взгляд, для детей с аутистическими нарушениями, обучающихся в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР), являются социально-коммуникативные навыки. Это связано с тем, что ребенок данной категории испытывает трудности в установлении социальных контактов. Именно данная группа навыков позволяет включиться в процесс взаимодействия с окружающими, удовлетворить свои основные жизненные потребности.

Цель данной статьи – выделить и рассмотреть направления коррекционно-педагогической работы по формированию социально-коммуникативных навыков у детей 6-8 лет с аутистическими нарушениями.

Социально-коммуникативные навыки ребенка с аутистическими нарушениями рассматриваются нами как использование доступных ему вербальных и невербальных средств общения в определенной среде для удовлетворения возникающих потребностей, установления взаимодействия и взаимопонимания с окружающими людьми. К социально-коммуникативным навыкам, имеющим значение для детей с аутистическими нарушениями, можно отнести следующие: реагирование на собственное имя (поворот головы, указывание на себя в ответ на вопрос «Где ...?»); использование указательного жеста; выполнение актов приветствия и прощания; обращение с просьбой;

адекватное реагирование на похвалу, запрет, указание на ошибку; выражение согласия/несогласия.

Проведенное нами исследование подтверждает наличие трудностей формирования социально-коммуникативных навыков у детей с аутистическими нарушениями. Однако выявленные особенности индивидуальны, как и причины трудностей формирования социально-коммуникативных навыков у рассматриваемой категории детей. Результаты качественного анализа сформированности социально-коммуникативных навыков являются основой для определения индивидуальных направлений работы с каждым из детей.

Одной из наиболее характерных особенностей детей с аутистическим нарушениями является специфика восприятия и систематизации сенсорной информации, которая часто проявляется в наличии у детей необоснованных страхов, ауто стимуляций, стереотипий, двигательной расторможенности или заторможенности, самоагрессии [7; 8]. Дети рассматриваемой категории воспринимают окружающий их мир как набор хаотичных составляющих, зачастую выделяя наиболее значимые для них стимулы и упуская основные характеристики объектов либо ситуаций, необходимые для полного их осознания. Данный факт свидетельствует о рассогласованности работы анализаторных систем и, соответственно, недостаточной интеграции всей поступающей к ребенку сенсорной информации. Это затрудняет процесс понимания детьми многих явлений, происходящих вокруг. Еще в раннем возрасте у них отмечается отсутствие любопытства, интереса, любое препятствие заставляет их отказаться от осуществления задуманного, возникают значительные трудности при попытке целенаправленно сосредоточить внимание и произвольно организовать поведение. Именно рассогласованность работы анализаторных систем является основой неполноценного включения детей с аутистическими нарушениями в процесс взаимодействия и является препятствием для формирования социально-коммуникативных навыков.

Для проведения коррекционно-педагогической работы с детьми с аутистическими нарушениями важным является изучение у них особенностей восприятия сенсорной информации, что позволит определить наличие гипо- и гиперчувствительности к стимулам разной модальности. У детей с аутистическими нарушениями отмечается дисбаланс стимулов от разных видов ощущений, что приводит к трудностям анализа и использования данных стимулов, поступающих от разных анализаторов. Это затрудняет в целом процесс анализа поступающей информации и организации на этой основе взаимодействия с окружающими людьми. Поэтому для проведения коррекционно-педагогической работы и создания полноценной основы для формирования социально-коммуникативных навыков у детей данной категории предлагается сенсорная интеграция, представляющая собой процесс, во время которого происходит получение ребенком информации от рецепторов всех чувств, а затем осуществляется их организация и интерпретация таким образом, чтобы они могли быть использованы в целенаправленной деятельности. Метод сенсорной интеграции, согласно исследованиям Т.В. Вареновой [9], является динамическим: зрительные, слуховые, тактильные и прочие ощущения и представления возникают в процессе движения.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми с аутистическими нарушениями, основанная на методе сенсорной интеграции, будет способствовать улучшению обработки сенсорной информации для более эффективного преобразования ощущений, что позволит формировать навыки в соответствии с полученной и переработанной информацией из вне (т.е. воспринимать вещи и перемещать тело в соответствии со своими ощущениями), что является необходимой составляющей процесса формирования социально-коммуникативных навыков у воспитанников с аутистическими нарушениями, обучающихся в ЦКРОиР.

На основе анализа результатов изучения сформированности социально-коммуникативных навыков у детей с аутистическими нарушениями 6-8 лет были выделены направления коррекционно-педагогической работы: формирование

инициативности к реализации действия, формирование правильности и самостоятельности выполнения действия.

Формирование инициативности к реализации действия связано с тем, что у детей с аутистическими нарушениями отмечаются особенности восприятия сенсорной информации вследствие недостаточного либо чрезмерного поступления к ним сенсорных ощущений (гипер- и гипочувствительность к ряду ощущений). Указанные особенности непосредственно влияют на формирование социально-коммуникативных навыков. В связи с этим в процессе коррекционно-педагогической работы используются упражнения, направленные на восполнение тех ощущений, которые у конкретного ребенка находятся в состоянии гипочувствительности. Восполнение недостающих ощущений является приятным для ребенка процессом, что дополнительно побуждает его к выполнению предложенных действий, стимулирует проявление инициативы. Осуществление выбора упражнений происходит на основе результатов диагностики особенностей восприятия сенсорной информации у детей с аутистическими нарушениями.

Формирование правильности выполнения действия обеспечивается тем, что в процессе реализации коррекционно-педагогической работы по формированию социально-коммуникативных навыков ребенку с аутистическими нарушениями предлагается не только словесная инструкция, но и демонстрируется образец действия, после чего он по подражанию либо в совместной с педагогом деятельности выполняет предложенное упражнение. Данное направление предполагает использование установления связи между результатом, полученным в ходе выполнения упражнения, и возможностью получить желаемый объект. Когда ребенок достигает необходимого в упражнении результата, ему предлагается возможность получить желаемый объект. В дальнейшем перед началом выполнения упражнения ребенку демонстрируется желаемый объект и тот результат, который надо получить в ходе выполнения упражнения, что позволяет создать у ребенка на подсознательном уровне наличие между ними связи. Ребенок выполняет

действие и получает желаемый объект только в том случае, когда действие выполнено правильно. Для того, чтобы сделать упражнения вариативными, они характеризуются наличием нескольких серий, каждая из которых предполагает восполнение разных ощущений. Это позволяет оказывать системное влияние на формирование сенсорной сферы детей с аутистическими нарушениями.

Формирование самостоятельности выполнения действия основано также на использовании системы поощрений. Если ребенок отклоняется от установленной последовательности действий и не подчиняется определенным правилам, то педагог напоминает ему о поощрении, которое его ожидает. В ситуации, когда ребенок отклоняется от выполнения действия в связи со сложностью его реализации самостоятельно, ребенку оказывается помощь. Важным является не создавать у ребенка ситуацию «неуспеха». На основе наблюдения было установлено, что для ребенка с аутистическими нарушениями более желаемым и эффективным является пошаговое поощрение, нежели итоговое. В связи с этим на начальных этапах организации работы использование пошагового поощрения является обязательным. Когда ребенок принимает систему поощрения и правила выполнения упражнения, осуществляется постепенный переход только к итоговому поощрению за достижение общей цели упражнения. Форма поощрения зависит от способностей и индивидуальных особенностей ребенка. Таким образом, у ребенка с аутистическими нарушениями постепенно формируется самостоятельность в выполнении предлагаемых заданий.

Реализация данных направлений осуществляется в тесной связи с результатами изучения восприятия сенсорной информации детьми с аутистическими нарушениями 6-8 лет. Для этого на основе анализа результатов изучения восприятия сенсорной информации определяются ощущения, находящиеся в состоянии гипочувствительности. Данных ощущений ребенку недостаточно, и в процессе деятельности он стремится к их получению. Поэтому это может быть использовано в качестве мотивирующего фактора в процессе коррекционно-педагогической деятельности.

Выделенные нами направления коррекционно-педагогической работы и наличие у ребенка гипочувствительности к ощущениям определенной модальности являются основой для реализации последовательности формирования социально-коммуникативных навыков:

- 1) осуществление действия с реальным предметом;
- 2) соотнесение двух одинаковых реальных предметов;
- 3) соотнесение реального предмета с его изображением;
- 4) соотнесение двух одинаковых изображений;
- 5) соотнесение изображения со словом (реализация данного этапа зависит от индивидуальных особенностей и возможностей ребенка);

б) использование формируемых навыков в реальных жизненных ситуациях.

Соотнесение реальных предметов с изображениями необходимо для возможного последующего использования ребенком изображений с целью коммуникации, т.к. у большинства детей с аутистическими нарушениями, обучающихся в ЦКРОиР, активная речь не сформирована.

Использование представленных направлений коррекционно-педагогической работы с детьми 6-8 лет с аутистическими нарушениями на основе метода сенсорной интеграции позволит формировать у них социально-коммуникативные навыки и возможность использовать их в процессе взаимодействия с окружающими.

Список использованных источников:

1. О ратификации Конвенции о правах инвалидов : Закон Республики Беларусь от 18.10.2016 N 424-З. – Нац. реестр правовых актов Республики Беларусь, 20.10.2016 г. – N 2/2422.

2. *Башина В.М.* Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999.-240 с.

3. *Ковалец И.В.* Организация и содержание коррекционно-педагогической помощи детям дошкольного возраста с аутистическими нарушениями: Дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2008. 165 с.

4. *Лебединская К.С., Никольская О.С.* Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления. М.: Просвещение, 1991.-96 с.

5. *Лещинская Т.Л., Ковалец И.В.* Модель коррекционно-педагогической помощи детям с аутистическими нарушениями // Дефектология. 2007. № 5. С. 34-40.

6. *Питерс Т.* Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию: книга для педагогов-дефектологов; пер. с англ. М.М. Щербаковой; под. науч. ред. Л.М. Шипицыной; Д.Н. Исаева. М.: Владос, 2002.-240 с.

7. *Крановец, К.С.* Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной интеграции. Санкт-Петербург: Редактор, 2012.-396 с.

8. *Миненкова И.Н.* Педагогические стратегии нормализации сенсорной чувствительности при аутизме // Специальная адукация. 2011. № 2. С. 29-34.

9. *Варенова Т.В.* Создание коррекционно-развивающих технологий на основе метода сенсорной интеграции // Сб. трудов ф-та специальной педагогики и специальной психологии. Междунар. межвузовский выпуск. М.: МГПУ, 2007. С. 44-51.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ**

С. В. Кудрина

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
олигофренопедагогики, ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия*

svetlana_kudrina@mail.ru

М. Ю. Кудрин

*кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры электротехники и
теплоэнергетики*

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет путей
сообщения Александра I», г. Санкт-Петербург, Россия*

kudrin-mik@list.ru

Аннотация. Педагогический мониторинг результатов обучения – один из актуальных механизмов непрерывного контроля качества образования. Для разных групп обучающихся с ОВЗ он имеет свои отличия в структуре и в содержании. В статье освещаются вопросы организации мониторинга предметных результатов обучения, а также состояния познавательных интересов и действий с помощью компьютерных программ.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, педагогический мониторинг, компьютерные программы.

**PEDAGOGICAL MONITORING OF THE TRAINING RESULTS OF
CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS
WITH THE USE OF COMPUTER PROGRAMS**

S.V. Kudrina

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Russian State Pedagogical
University named by A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia*

svetlana_kudrina@mail.ru

M. Y. Kudrin

*PhD in Technical Sciences, Associate Professor, St. Petersburg State Transport
University named by Emperor Alexander I, St. Petersburg, Russia*

kudrin-mik@list.ru

Abstract. Pedagogical monitoring of learning outcomes is one of the most relevant mechanisms for continuous monitoring of the quality of education. For different groups children with special needs it has its differences in structure and content. The article covers the organization of monitoring of subject learning outcomes, as well as the state of cognitive interests and actions using computer programs.

Keywords: children with special needs, pedagogical monitoring, computer programs.

Мониторинг качества результатов обучения – одно из важных направлений деятельности современной образовательной организации и всей системы образования в целом. Его основными задачами является диагностика достигаемых детьми результатов образования; сбор, хранение и анализ информации по данному вопросу, определение связей между результатами образования и созданными образовательными условиями; прогнозирование дальнейшей работы по повышению качества образования.

Понимание педагогического мониторинга как деятельности комплексной, непрерывной, предполагающей сбор количественной (сколько ошибок делает, какие разделы знает и т.д.) и качественной (что может сделать самостоятельно, что знает прочно, а в чем сомневается и пр.) информации, позволяющей описать состояние исследуемого феномена на конкретный момент и характер его развития за определенный период в отношении конкретного ученика, класса, параллели, ступени образования и т.д., ставит вопрос об оснащении этой деятельности удобным инструментарием [1,2].

Комплексный характер педагогического мониторинга результатов образования приводит к мысли о необходимости использования единообразных подходов в оценке как предметных, так и метапредметных результатов обучения (в ситуации обучения школьников с умственной отсталостью – базовых учебных действий). Объектом оценки в рамках личностных результатов обучения является исследование качества овладения учащимися необходимыми компетентностями для решения практико-ориентированных задач и становления социальных взаимосвязей. Они не подлежат итоговой оценке, соответственно их мониторинг может и должен осуществляться через иные подходы, в сравнении с оценкой предметных и метапредметных результатов. Объектом оценки метапредметных результатов является освоения учащимися универсальных учебных действий. Предметные результаты оцениваются по отдельным предметам, курсам коррекционно-развивающей области с учетом основных специфических для каждого из них знаний и способов деятельности [3,4].

Непрерывность проведения мониторинговых процедур реализуется через технологию выполнения диагностических срезов в заданные промежутки времени, например, в начале, середине и конце года, а также через проведение фонового наблюдения за детьми. Обеспечение корректности получаемых данных может быть достигнуто правильно подобранным, достаточно разнообразным и в тоже время сопоставимым по уровню сложности материалом на каждом срезе. Только в этом случае можно избежать эффекта «натаскивания» ребенка в ходе выполнения диагностических заданий, в результате которого оценке будут подлежать не результаты обучения, а результаты овладение ребенком выполнением диагностических заданий. Возможность сбора и количественной, и качественной информации в рамках исследования мониторируемых параметров может быть обеспечена через оценку процесса и результата выполнения задания. Например, важную информацию можно получить наблюдая за тем, как ребенок выполняет задания: не сомневаясь, пробуя выполнить работу на черновике, делая пометки, исправляя/не исправляя ошибки, пропуская задания и возвращаясь к ним позже и т.д. Выделение

интересующих экспериментатора особенностей и их фиксация также весьма полезная опция в материалах, разрабатываемых для мониторинга.

Сбор и анализ информации, описывающей имеющийся на конкретный момент диагностики уровень сформированности исследуемого параметра или выявление изменений его состояния в течение заданного времени, предполагает сбор значительного массива данных. Их анализ требует больших затрат времени. Кроме того, задачи мониторинга могут быть весьма различны, что требует весьма разнообразных подходов к интерпретации получаемых данных. Вместе с тем, используя разные фильтры, можно из одного массива данных формировать материал для решения самых разных задач.

Одним из важных результатов проведения педагогического мониторинга является построение и при необходимости корректировка образовательного маршрута ребенка с ОВЗ. Такой вопрос особенно остро стоит в первые, часто пробные периоды обучения. Дети приходят в первый дополнительный класс, где организуется системное наблюдение за учащимися с целью выработки программы коррекционной работы и уточнения образовательного маршрута. Подчас психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) рекомендует учащимся пробное обучение, когда уточнение возможностей ребенка предполагается в ходе системного мониторинга его состояния и деятельности учителем и специалистами психолого-педагогического консилиума (ППК). Не всегда в школе, особенно в инклюзивной, имеются штатные специалисты для системной работы ППК. В этом случае такая работа организуется с использованием сетевого взаимодействия. Системность наблюдения в таких условиях организовать сложнее, и грамотное мониторирующее результаты продвижения ребенка становится особенно важным для принятия полноценного решения.

Таким образом, разработка программного обеспечения для реализации задач педагогического мониторинга становится весьма актуальной. Компьютерные программы обладают широкими возможностями создания вариативной высоко функциональной среды для комплексной работы, где

возможно и формирование, и тренировка, и проверка знаний, умений у самых разнообразных по образовательным возможностям групп школьников.

В настоящее время большинство электронных образовательных ресурсов для детей с ОВЗ разрабатываются не только и не столько на основе системных исследований, сколько в рамках решения прикладных задач отдельных занятий, разделов, дисциплин; с учетом специфики готовности к работе с электронными ресурсами и уровня знаний конкретных детей. Они очень индивидуальны и, как правило, обладают незначительными возможностями тиражирования опыта. Безусловно, с учетом широчайшей вариативности проблем развития детей с ОВЗ такой подход имеет полное право на существование.

С другой стороны, рутинный характер процедуры мониторинга отнимает значительное время и силы ее участников. Кроме того, дети, как правило, не испытывают заинтересованности в такой работе и «боятся контрольных». Подчас такая ситуация значительно искажает объективность результатов. В отношении детей с ОВЗ особо встает вопрос времени и темпа работы. Таким школьникам нужно больше времени на выполнение заданий. В тоже время они не могут посвящать длительное время углубленному выполнению заданий, т.к. быстро устают. Эффективность их деятельности снижается, качество самочувствия ребенка ухудшается. Для них важен индивидуальный темп работы, возможность по-своему построить обращение к справочной информации и дополнительной помощи.

Если рассматривать в качестве ведущего метода мониторинга наблюдение, то встает вопрос организации процесса фиксирования результатов и достижения необходимого уровня объективности собираемых данных и их интерпретации. Кроме того, многие обучающиеся с ОВЗ достаточно негативно относятся к ситуации наблюдения и всячески на это реагируют, делая собранные результаты малоинформативными.

В связи со сказанным обращают на себя внимание возможности организации в педагогическом мониторинге игровых ситуаций. Погружение ребенка в игру поможет нивелировать негативное отношение детей к

диагностической ситуации, а также обеспечить положительный эмоциональный фон, на котором полнее можно пронаблюдать возможности ребенка и уровень его овладения теми или иными действиями. Кроме того, игровая ситуация, эмоционально «захватывая» ребенка, помогает педагогу увидеть, чем он реально владеет. В игре школьник, как правило, сконцентрирован на игровом аспекте, оставив дидактический без особого внимания, а значит на том уровне, который совершается ребенком свободно. С учетом того, что в рамках мониторинговых мероприятий диагностические процедуры проводятся 2-3 раза в учебный год, важно, чтобы ребенок относился к ним позитивно.

Еще одним важным отправным моментом для мониторинга результатов обучения детей с ОВЗ, особенно в начале их обучения, стало осознание необходимости предусмотреть изучение интересующих нас феноменов на достаточно низком уровне их сформированности при очень незначительной динамике.

Особая задача системной педагогической диагностики результатов обучения детей с ОВЗ обусловлена наличием достаточно продолжительного безоценочного периода обучения. Так, например, в обучении детей с ЗПР (3) и детей с умственной отсталостью (4) этот период продолжается 2 - 2,5 года: в первом дополнительном, первом классах, а также он рекомендован рядом специалистов для обучающихся с умственной отсталостью и в первом полугодии 2 класса. Очевидно, что это крайне важный период, как с диагностической точки зрения, так и с позиции обеспечения максимальной эффективности образования названных групп школьников. Поэтому качественный достоверный мониторинг в начальный период обучения является крайне важным инструментом обеспечения качества, доступности и эффективности образования для каждого школьника. В виду отсутствия других общепринятых подходов к оцениванию она приобретает особую значимость.

Приведенные размышления стали основой разработки и апробации компьютерного комплекса педагогической диагностики результатов обучения

детей с ОВЗ. Он является составной частью комплекса «Играем и Учимся», включающего диагностический и учебно-развивающий электронные ресурсы.

В структуру диагностического комплекса входит 5 серий диагностических компьютерных игр. Каждая игра может быть реализована на разных уровнях сложности, с разным по характеру материалом (предметными изображениями, символами и знаками, словами), с использованием разной по характеру помощи и с учетом различной степени самостоятельности. Таким образом, программными средствами задается возможность участвовать в игре детям с очень разным уровнем овладения исследуемыми знаниями и действиями, имеющим различный опыт работы на том или ином предметном материале.

Три модуля диагностического комплекса носят предметный характер. В них собраны 15 игр: пять – направлены на изучение особенностей овладения ребенком умениями в области овладения грамотой, пять – на овладения счетом и пять – в области ознакомления с окружающим миром. В каждом модуле диагностические игры позволяют проанализировать состояние базовых моментов. Например, в модуле «Счет» пользователь показывает свои возможности в области соотнесения числа (количества) и цифры, определения места числа в числовом ряду, образования числа, сравнения чисел, решение примеров.

Два модуля, 10 игр, имеют метапредметный характер, позволяя мониторировать формирование познавательных действий (выделение объекта изучения и удержание его в поле активного внимания, запоминание, анализ и синтез, классификацию и обобщение, абстрагирование и сравнение) и общих учебных действий (умение следовать инструкции, планировать и следовать плану, контролировать свою деятельность).

Интерфейс программного продукта обеспечивает три основных этапа работы, предусмотренных в мониторинге: ввод данных, обработку данных и выгрузку сформированного отчета.

Вводя данные, педагог определяет те параметры анализа, которые его будут интересовать в дальнейшем, начиная с анкетных данных и заканчивая

специфическими характеристиками каждой игры. Первое делается через специальное поле. Второе - через меню настроек в каждой игре. Все манипуляции, которые ребенок проводит с виртуальным игровым реквизитом, собираются, анализируются, структурируются и формируются в отчет. Выгрузить отчет можно, как в индивидуальном режиме (для одного ребенка), так и в групповом (например, по классам или годам обучения).

Использование такого программного продукта для оснащения процедур педагогического мониторинга позволяет решить несколько прикладных задач:

- организовать диагностику с целью определения реперных точек более детального изучения (с помощью включенного наблюдения и реализации диагностических заданий) выявленных у ребенка проблем;
- обеспечить дополнительные этапы мониторинга в промежуточные периоды, особенно в ситуации пробного обучения детей, когда решение о коррекции программ психолого-педагогического воздействия нужно принимать достаточно оперативно;
- сконцентрировать внимание педагога на наблюдении за качеством участия ребенка в диагностике, поскольку фиксация его результатов и формирования отчета организованы программными средствами автоматически и внимания педагога не требуют;
- выбрать уровень сложности выполнения заданий от самого минимального до относительно продвинутого с использованием различного стимульного материала, что позволяет подобрать возможный уровень работы различных, даже еще мало подготовленных детей, а также учесть их предпочитаемую деятельность и посмотреть насколько качество работы меняется в зависимости от изменения качества стимульного материала (образы, символы, слова);
- снизить эффект обучаемости через применение достаточно вариативных заданий, что обеспечивает получение более объективных данных;
- обеспечить у обучающихся положительный настрой к работе за счет интереса, с которым дети относятся к игре и к электронным продуктам, а значит, выполнение деятельности будет протекать максимально эффективно и

- исследователь может увидеть потенциальные возможности испытуемого, проявленные на уровне его актуального развития;
- обеспечить обращение ребенка к различным видам помощи и возможность зафиксировать характер помощи и проанализировать изменение качества деятельности, протекающей в зоне ближайшего развития.

Список использованных источников:

1. *Бордовский Г.А., Нестеров А.А. Треницын С.Ю.* Управление качеством образовательного процесса. СПб: Изд-во РПУ им.А.И. Герцена, 2001. 359 с.
2. *Шишов С.Е.* Качество образования как объект мониторинга в информационном обществе // Образование и наука. Изв.УрО РАО 2008. № 5(53). С. 33-44
3. Об утверждении федерального образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ: Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1598
4. Об утверждении федерального образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1599

О ПРЕПОДАВАНИИ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЙ МЕДИЦИНЫ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. В. Кулемзина

*доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой интегративной и
восстановительной медицины*

*Государственная образовательная организация высшего профессионального
образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М.*

Горького», Донецк

medrecovery@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена преподаванию методов и методик, используемых в восстановлении здоровья в системе инклюзивного образования. Описан опыт работы со спортсменами, имеющими ограниченные возможности здоровья, завершившими карьеру в результате полученных травм опорно-двигательного аппарата и изъявившими желание получить высшее образование по специальности «Физическая реабилитация».

Ключевые слова: восстановительная медицина, инклюзивное образование, спортсмены.

ON TEACHING RESTORATIVE MEDICINE IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

T.V. Kulemzina

*Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of integrative and
Restorative Medicine*

Donetsk National Medical University named after M. Gorky", Donetsk

medrecovery@rambler.ru

Abstract. The article is devoted to teaching the methods and techniques used in the restoration of health in the system of inclusive education. The article describes the experience of working with athletes with disabilities who have completed their careers

as a result of injuries of the musculoskeletal system and who have expressed a desire to get a higher education in the specialty "Physical rehabilitation".

Keywords: restorative medicine, inclusive education, athletes.

Инклюзивное образование на современном этапе является неотъемлемой частью всех уровней образовательной системы [1,с.41]. Опыт ведущих учебных заведений распространяется и способствует становлению инклюзивного образования и интегрированию студентов с отклонениями здоровья в общую учебную среду, что обеспечивает подстроение условий и среды под нужды и особенности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья [2].

Определяя процесс инклюзивного обучения как безбарьерную среду, в подавляющем большинстве, на первое место вынесено создание соответствующих технических условий в образовательных учреждениях для обучающихся с ограниченными возможностями. Между тем, создание адекватных технических доступов, адаптированных программ и методических материалов не обеспечивает в достаточной мере усвоение учебного материала, поскольку одним из важнейших факторов является конституция обучающегося.

Безусловно, психолого-педагогического сопровождение образовательного процесса в определенной степени позволяет корректировать эффективность обучения. В литературных источниках имеются данные об обобщенных психологических особенностях людей с ограниченными возможностями здоровья: сниженный эмоциональный фон, опечаленность, удрученность своим положением, которые приводят к учащению вспышек раздражительности. А ипохондрические особенности личности усиливают желание поиска новых способов лечения, жажду дополнительной информации о болезни, вероятных осложнениях, методах лечения [3].

Немногим отличаются психологические проявления и у профессиональных спортсменов, оказавшихся в вынужденном положении людей с ограниченными возможностями вследствие сложных травм и по этим

причинам прекративших успешную карьеру (в короткие сроки, ставшие не востребованными) [4].

Целью настоящей работы явилось продемонстрировать опыт преподавания методов и методик восстановительной медицины спортсменам с ограниченными возможностями здоровья вследствие травмы опорно-двигательного аппарата и по этой причине завершившим свою карьеру, которые изъявили желание получить высшее образование по специальности «Физическая реабилитация».

На начальных этапах учебного процесса у обучающихся выяснялась мотивация к получению знаний по реабилитологии. У 63% слушателей мотивацией послужило желание не только скомпенсировать свое физическое и психологическое состояние, но и улучшить качество собственной жизни. Еще 37% изъявили желание освоить такого рода знания, чтобы быть востребованными в помощи подобному контингенту населения.

Учебный курс состоял из нескольких модулей: неинвазивные методики рефлексотерапии (базирующиеся на принципах традиционной китайской философии и медицины), кинезиотерапия, массажные технологии с элементами мягких мануальных техник), гомеотерапия, гирудотерапия, фитотерапия, ароматерапия и практическая психология. Безусловно, при составлении учебной программы и тематического плана учитывался тот факт, что знания, умения и навыки должны быть даны только в контексте с тем материалом, который подается слушателям вуза немедицинского профиля на кафедре медицинской подготовки.

Характеризуя понятие «восстановительная медицина – ВМ», обучающимся акцентируется, что это медицинское направление имеет целью восстановить функциональные резервы человека, сниженные в результате неблагоприятного воздействия факторов среды, деятельности или болезни. Кроме этого, методы и методики ВМ позволяют повысить уровень здоровья и качество жизни индивидуума. ВМ оперирует преимущественно немедикаментозными методами.

Эффективным методологическим подходом является подача учебного материала в контексте целостного восприятия организма и, соответственно, изменений, происходящих в нем. В связи с этим, рассмотрение физических параметров здоровья в сочетании с психическими позволяет восстановить нарушенное равновесие в организме, а кроме этого, и предупредить нарушения путем поддержания гармоничного состояния индивидуума, что и будет предопределять качество его жизни. «Восстановление гармонии быстро ведёт заболевшего к выздоровлению» [5], ибо любая болезнь является нарушением гармонии духа и тела. Таким образом, комплексное психосоматическое воздействие с учетом физических и психических особенностей человека во многом зависит от правильного определения его конституциональных характеристик.

Понятие «конституция» является одним из основополагающих определений ВМ, поскольку характеризует врожденную склонность к определенным заболеваниям (как совокупность физических особенностей и особенностей психики, поведенческих реакции, цветовых и пищевых предпочтений и т.д.).

Правильным (по нашему мнению) методическим приемом является детальное рассмотрение основных конституциональных теорий в сочетании с практическим разбором конституциональных особенностей слушателей, что и способствует более осознанному усвоению учебного материала в прикладном аспекте.

Учитывая тот факт, что в настоящее время возрастает актуальность и расширяются возможности персонифицированных подходов в разных областях медицины, учет конституциональных особенностей позволит обеспечить максимально индивидуальный подбор восстановительных мероприятий.

На практических занятиях конкретно оговаривается, что индивидуальные характеристики являются результатом сочетания физических и психических черт, причем дисбаланс физического уровня способствует изменениям психического и наоборот (что лежит в основе психосоматической медицины).

Безусловно, «чистой» конституции не бывает, и у каждого человека есть признаки и других конституций, и в процессе жизни происходит трансформация (декомпенсация) признаков под действием обстоятельств и контактов. Однако, ведущая при рождении конституция только одна (с максимальным набором признаков), предрасполагающая к нарушениям в состоянии здоровья, к выбору профессии, стереотипам поведения, питания, цветовым предпочтениям, эмоциям, типам психической акцентуации, темпераменту и т.д.

Следует отметить, что в процессе индивидуальных консультаций обучающихся относительно их конституций рассматриваются, среди прочих, и вопросы их профессионального выбора, поскольку конституция является фактором выбора профессиональной карьеры [6].

Учебный материал каждого модуля подавался в контексте принципа интеграции между направлениями восстановительной медицины для формирования системности подходов к восстановительному процессу. В связи с этим, четко описывались показания и противопоказания к применению методов ВМ и возможности сочетаний между собой.

В практическом аспекте указанный материал рассматривался применительно к использованию в случаях предлагаемых конкретных клинических задач. Акцент в данном блоке ставился на необходимости персонификации подходов к реабилитации с учетом индивидуальных признаков объекта воздействия (в том числе и с учетом физических особенностей реабилитолога).

Заключительная часть курса состояла из оформления слушателями контрольных работ, состоящих из двух основных частей. Первая часть касалась разработки персонифицированной программы физической реабилитации конкретно для обучающегося, а вторая часть посвящалась составлению персонифицированной программы физической реабилитации двух своих коллег из группы. После оформления самостоятельной курсовой работы перед выставлением окончательной оценки проводился разбор каждой работы в группе для анализа ошибок, неточностей и для окончательного усвоения материала.

Список использованных источников:

1. *Андреева Р. В.* Развитие инклюзивного образования в вузе // *Juvenis scientia*. 2016. № 1. С. 41 – 42.
2. *Михальчи Е.В.* Состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в России // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 2.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12445>.
3. *Гилязетдинова Е.М.* Психологические проблемы спортсменов-паралимпийцев. [Электронный ресурс] <https://scienceforum.ru /2016/article/2016023552>.
4. *Заборина Л.Г.* Исследование личностных характеристик и особенностей эмоционального реагирования у лиц с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-lichnostnyh-harakteristik-i-osobennos-tey-emotsionalnogo-reagirovaniya-u-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdo-rovyal/viewer>
5. *Лао-Цзы.* Трактат о здоровье тела и души. [Электронный ресурс] <https://ru.path-to-tao.info/tractat-o-zdorovy.html>.
6. *Кулемзина Т.В.* Гомеопатия как фактор определения профессиональной карьеры. [Электронный ресурс]: <http://pssr.pro/articles/328>.

**КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТЕЙ И СТРАХОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
МЕТОДОМ АРТ-ТЕРАПИИ**

Е. В. Куприянчук

*кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
Саратов, Россия
elena-kupr@yandex.ru*

Аннотация: В статье изложены результаты теоретического и эмпирического исследования, связанного с вопросами влияния тревожности и страхов у дошкольников с ОВЗ на их адаптивность в ДОУ. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на основе диагностического инструментария: тест А.И. Захарова «Страхи в домиках» (модификация М.А. Панфиловой), проективная методика «Несуществующее животное» Л.А. Венгер, тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки), исследование самооценки – «Лесенка» В.Г. Щур. Было выявлено, что разработанная программа коррекции тревожности и страхов позволила оптимизировать самооценку и эмоциональное состояние детей с ОВЗ, тем самым увеличив их адаптивный потенциал.

Ключевые слова: тревожность, страхи, адаптивность, самооценка, дошкольники с ОВЗ.

**CORRECTION OF ANXIETIES AND FEARS IN PRESCHOOLERS WITH
SPECIAL NEEDS BY ART-THERAPY**

E.V. Kupriyanchuk

*PhD in Sociology, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University, Saratov, Russia
elena-kupr@yandex.ru*

Abstract. The article presents the results of a theoretical and empirical study related to the impact of anxiety and fear in preschool children with disabilities on their adaptability in preschool education. The results of an empirical study performed on a sample are presented (n = 40, 6-7 years old, pupils of preschool educational institution No. 1, the city of Saratov, with 20 children having different somatic pathologies). The following diagnostic tools were used: test by A.I. Zakharova "Fears in the houses" (modification by M. A. Panfilova), the projective method "Non-existent animal" L. A. Wenger, anxiety test (R. Tammple, V. Amen, M. Dorki), study of self-esteem "Ladder" by Schur V.G. Statistical data processing was carried out through correlation analysis. It was found that the developed program for the correction of anxiety and fears made it possible to optimize the self-esteem and emotional state of children with disabilities, thereby increasing their adaptive potential.

Keywords: anxiety, fears, adaptability, self-esteem, preschool children with disabilities.

Актуальность исследования, приведенного в данной статье, обусловлена тем, что проблема страхов и тревожности у детей дошкольного возраста с ОВЗ приобретает особую важность не только в научном, но и практическом плане, требуя незамедлительных поисков продуктивного ее решения. Сегодня, отмечается явная тенденция возрастания числа детей со страхами, а также высоким уровнем тревожности, причиной чего могут быть не только индивидуальные особенности детей, но и наличие личностной неопределенности, а также беспокойство значительной части населения, высокий уровень стресса, отсутствие безопасности и высокая степень влияния информационного пространства на ребенка [1].

Период дошкольного детства, как правило, характеризуется высоким уровнем зависимости от взрослого, а также прохождения данного этапа становления личности ребенка определено тем, как складываются отношения детей с родителями и педагогами ДООУ. Рост числа неврозов у родителей дошкольников откладывает отпечаток на росте числа страхов детей, порождая

некий замкнутый круг, который можно разорвать только оказанием эффективной и доступной помощи всем участникам воспитательного процесса [1].

В целом, страхи дошкольников – это обычное явление периода детского развития, так как любое переживание, в том числе и страх, могут быть полезными, когда выполняют благоприятные функции, однако, когда страх начинает носить деструктивный характер, то у ребенка развивается невротическое состояние, сопровождающееся скованностью, напряжением, пассивностью поведения, замкнутостью и отгороженностью.

Дети дошкольного возраста осознают сущность реального мира, а также ограниченность собственных возможностей в нем, поэтому, при помощи эмоций они передают взрослым информацию, которая происходит в детском внутреннем мире. Как известно, детские эмоции – это переживания личного опыта восприятия реальности, а также состояний, которые возникают в процессе переживания взаимодействия с окружающей средой [2].

В рамках позитивного подхода, психологическое благополучие – это путь сохранения человеком способности к обогащению и развитию, сохранения индивидуализации, поэтому обоснованным будет интерес к терапии творчеством, либо арт-терапии, что объясняется ориентацией данного вида терапии на присущий каждой личности внутренний потенциал силы и здоровья, с акцентом на чувства, настроения и эмоции. Арт-терапия применяется в педагогической, психологической и коррекционной работе как средство гармонизации психики человека через занятия творчеством, по этой причине применение арт-терапевтического воздействия на страхи и тревожность детей дошкольного возраста с ОВЗ будет актуальным и эффективным, в силу того факта, что внутреннее «Я» ребенка отражается и выражается в творчестве.

Методологическая база исследования основывается на представлениях о субъективном характере психики, принципе развития психики в деятельности и поведении, которые получили разработку, а также подтверждение в трудах М.Е. Бурно, К. Роджерса, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.М. Свядоша, Т.И. Комиссаренко, В.В. Ветровой и других; в культурно-исторической концепции

психического развития Л.С. Выготского; в деятельностном подходе (Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев); в единстве эмоциональных и познавательных процессов (Л.И. Божович, И.В. Евтушенко, И.П. Воропаевой); в теоретико-методологических подходах изучения детских страхов (А.Л. Венгер, А.С. Спиваковской, А.И. Захарова, А.М. Прихожан); в работах ведущих специалистов в области коррекционной психотерапии и психологии (А.И. Захарова, А.И. Копытина, А.М. Прихожан и других).

Гипотезой исследования являлось предположение о том, что дети с ОВЗ дошкольного возраста с высоким уровнем тревожности и страха менее адаптивны в условиях ДОУ, а разработка и проведение программы коррекции тревожности и страхов позволит оптимизировать самооценку и эмоциональное состояние таких детей. Применялся следующий диагностический инструментарий: тест А.И. Захарова «Страхи в домиках» (модификация М.А. Панфиловой), проективная методика «Несуществующее животное» Л.А. Венгер, тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки), исследование самооценки «Лесенка» Щур В.Г.

Исследование проводилось на базе ГБОУ ДОУ №1. В исследовании приняло участие 20 детей старшей дошкольной группы №1, которые составили экспериментальную группу, а также 20 детей старшей дошкольной группы №2, которые составили контрольную группу, средний возраст 6-7 лет. Среди них 10 мальчиков и 10 девочек в группе №1, 9 мальчиков и 11 девочек в группе №2. Дети экспериментальной группы имели различную соматическую патологию, являлись часто болеющими. Дети контрольной группы не имели проблем со здоровьем.

Анализ данных, полученных при помощи методики «Страхи в домиках» показал, что исследуемая экспериментальная группа дошкольников подвержена страхам на высоком уровне. 8 детей, то есть 40% показали высокий уровень подверженности страхам, 5 детей, то есть 25% показали низкий уровень подверженности страхам, 7 детей, то есть 35% показали средний уровень. Дети контрольной группы показывают аналогичный результат: 10 детей, то есть 50%

показывают высокий уровень подверженности страхам, 6 детей, то есть 30% показывают средний уровень подверженности страхам, 4 ребенка, то есть 20% показывают низкий уровень подверженности страхам. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в исследуемой группе дошкольников преобладает высокий уровень подверженности страхам.

В контрольной и экспериментальной группе (КГ и ЭГ), преобладающим является пространственный страх, то есть воды, замкнутого пространства, высоты, его отметили 85% детей или 17 человек в ЭГ, 75% детей в КГ, далее следуют страх животных и несуществующих персонажей и темноты, кошмаров, его отметили 12 детей, или 60% в ЭГ, 11 детей, то есть 55% в КГ, следом идет медицинские страхи, которые отметило 11 детей, или 55% в ЭГ, 10 детей, то есть 50% в КГ. Совершенно не выражен страх смерти в группах испытуемых, а также слабо выражен страх причинения физического вреда и одиночества.

В рамках изучения эмоционального состояния детей при помощи методики «Несуществующее животное» в ЭГ было определено 7 детей (35%), которые не проявляют тревожности, а также демонстрируют адекватную самооценку, в КГ – 5 детей (25%). Также в ЭГ 7 детей показали заниженную, либо завышенную самооценку, а также возможные тревожные проявления, в КГ – 5 детей. в ЭГ – 2 ребенка, то есть 10% отказались рисовать, в КГ так же 2 ребенка, сославшись на плохое настроение. В ЭГ 4 ребенка (20%) проявляют высокую тревожность, наличие страхов и низкую самооценку, в КГ - 7 детей.

В рамках исследования тревожности в экспериментальной группе 8 детей (40%) показали высокий уровень тревожности, 7 детей (35%) средний уровень и 5 детей (25%) низкий. В контрольной группе преобладает средний уровень тревожности, а именно 8 детей (40%), 7 детей (35%) показали высокий уровень, 5 детей (25%) низкий.

Также была изучена самооценка, в результате которой преобладающим уровнем самооценки в экспериментальной группе является низкая, так как 9 детей (45%) показали данный уровень, 5 детей (25%) показали адекватную самооценку, 2 ребенка (10%) завышенную, 6 детей (30%) заниженную.

В рамках корреляционного анализа было установлено, что существуют достоверные отрицательные связи между показателями самооценки и подверженности страхам ($R_s=-0,501$) и тревожностью ($R_s=-0,567$). Также существуют достоверные положительные связи между эмоциональным состоянием ребенка, отображенным на рисунке «Несуществующее животное» и самооценкой ($R_s=0,559$). Связи положительные в силу интерпретации методики.

Основываясь на результатах теоретического анализа литературы, а также данных исследования, нами была разработана программа коррекции страхов дошкольников посредством арт-терапии.

Данная программа ориентирована для групповой работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ в условиях детского сада. Показанием для набора в группу стали результаты констатирующего этапа данного исследования. Основой данной программы является книга Т. Шишовой «Страхи – это серьезно», а также применялись упражнения из книги «Азбука общения» Л.М. Шипициной, включая программу по изобразительному искусству «Природа и художник» Т.А. Копцевой для дошкольных учреждений, модифицирована, адаптирована к целям и задачам арт-терапии и реализована в рамках данного исследования.

Групповые занятия рассчитаны на проведение один раз в неделю на протяжении 30-40 минут, для групп количеством 6-8 человек. Продолжительность программы - 10 занятий, для проведения которых важно провести реорганизацию предметно-развивающей среды ДООУ, а именно:

- выделить место для проведения игр, а именно игровой зал;
- подобрать игрушки разных размеров;
- разработать детали для костюмов героев сказок;
- комплектовать канцелярский набор: карандаши, фломастеры, бумага для вырезания, рисования;
- выделить оборудование для работы с музыкой.

Цель данной программы – снижение количества и качества страхов детей дошкольного возраста, а также оптимизация эмоциональной сферы ребенка.

Основной программы стал метод арт-терапии, а также построение всего коррекционного процесса по типу сюжета сказки, который выстроил коррекционную программу в единый цельный сюжет. Данное введение позволило настроить детей на продуктивную работу, а также сформировать эмоциональный отклик, так как на протяжении всей работы дети чувствовали себя героями одной сказки.

В результате проведенной работы нам удалось достичь эффективности в проделанной работе. Так, только 2 ребенка, то есть 10% остались на высоком уровне подверженности страхам, и с ними должна проводиться индивидуальная работа. 6 детей, то есть 30% показывают средний уровень, 12 детей, то есть 60% демонстрируют низкий уровень.

В результате анализа проективной методики «Несуществующее животное» нам удалось достичь эффективности в коррекции тревожности и самооценки детей экспериментальной группы. Так, только 1 ребенок (5%) отказался рисовать, 1 ребенок показал тревожный рисунок, 6 детей (30%) все еще нуждаются в проработке самооценки, однако тревожность на их рисунках снизилась. 12 детей (60%) показывают адекватную самооценку и низкую тревожность.

В результате проделанной работы удалось снизить показатели тревожности в экспериментальной группе, так как на контрольном этапе только 1 ребенок (5%) показывает высокий уровень, 8 детей (40%) показывают средний, 11 детей (55%) низкий. В контрольной группе существенных изменений не обнаружено.

Проведенная работа по коррекции страхов и тревог положительно сказывается на самооценке детей экспериментальной группы, так как на контрольном этапе 15 детей (75%) стали показывать адекватную самооценку, 5 детей (25%) – заниженную. Существенных результатов в контрольной группе не обнаружено.

Выводы по результатам исследования могут быть сформулированы следующим образом:

1. В данном исследовании мы представляем тревожность как субъективную детерминанту страха. Тревога и страх, как эпизодические эмоциональные проявления обладают собственными аналогами в более устойчивых психических состояниях, а именно: страх – боязнь, тревога – тревожность. Общим будет чувство беспокойства. Если страх и частично тревога – это ситуативно-обусловленные психические феномены, то тревожность и боязнь – личностно мотивированы и более устойчивы. Страх – это эмоция, возникающая в результате угрозы; это аффективное состояние, которое делает человека неспособным принимать самостоятельно какие-либо решения и действовать согласно здравому смыслу.

2. Проведенный анализ современного состояния, а также направлений разработки проблем тревожности и страхов у дошкольников показал, что данному вопросу уделяется недостаточное внимание в литературе. Так, в ходе нашего анализа, открытым остался вопрос касательно частоты встречаемости данного явления у дошкольников, а также описание круга ситуаций, которые порождают тревогу. Поэтому, детальный теоретический и практический анализ проблемы тревожности и страхов дошкольников – это актуальная и открытая проблема психологии. Л.С. Выготский писал о положительном влиянии искусства на развитие проблемных детей, отмечая особую роль художественной деятельности в развитии психических функций, а также активизации творческих проявлений. Суть арт-терапии заключается в коррекционном и терапевтическом воздействии искусства на субъект проявляется также в реконструировании ситуации, которая травмирует ребенка при помощи художественной и творческой деятельности, выведении переживаний, связанных с ней, во внешние формы через продукты художественной деятельности, включая создание позитивных переживаний, а также рождения художественно-креативных, креативных потребностей и путей их удовлетворения. За счет такого воздействия арт-терапия достаточно широко применяется действующими консультантами в ходе коррекции нарушений эмоциональных состояний, в том числе страхов и

тревог, создавая возможности выражения собственных переживаний и эмоций через творческую деятельность.

3. В результате констатирующего этапа исследования было установлено, что среди исследуемых детей как контрольной, так и экспериментальной группы преобладает предрасположенность к страхам, завышенная тревожность и низкая самооценка. Основываясь на результатах теоретического анализа литературы, а также данных исследования, нами была разработана программа коррекции страхов дошкольников посредством арт-терапии.

4. Данная программа ориентирована для групповой работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ в условиях детского сада. Групповые занятия рассчитаны на проведение один раз в неделю на протяжении 30-40 минут, для групп 6-8 человек.

5. Цель данной программы – снижение количества и качества страхов детей дошкольного возраста, а также оптимизация эмоциональной сферы ребенка. Основной программы стал метод арт-терапии, а также построение всего коррекционного процесса по типу сюжета сказки, который выстроил коррекционную программу в единый цельный сюжет. Данное введение позволило настроить детей на продуктивную работу, а также сформировать эмоциональный отклик, так как на протяжении всей работы дети чувствовали себя героями одной сказки.

6. В результате реализованной программы коррекции у детей из экспериментальной группы существенно снизилась тревожность, выросла самооценка, а также оптимизировались страхи.

7. В результате проведенной работы мы можем сделать вывод, что арт-терапия сглаживает страхи детей и оптимизирует эмоциональную сферу, снижает личностную тревожность, помогает наладить контакты со сверстниками и, в целом, является положительным фактором для дошкольников, особенно с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников:

1. *Хуторянская Т.В.* Особенности взаимосвязи межличностных отношений и умственного развития старших дошкольников // Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение. Материалы V Международной научной конференции. Ученый совет факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского; ответственные редакторы: Ю. О. Бронникова, Л. В. Мясникова, Т. Г. Фирсова. 2016. С. 958-962.

2. *Мальшев И.В.* Социализация личности в аспекте ее адаптивности у детей с ограниченными возможностями здоровья // Социокультурная интеграция и специальное образование Сборник научных статей. Электронное издание. Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. М., 2015. С. 64-72.

**ВНЕДРЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «СЕНСОРИКА -7»
В РАБОТУ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

М. А. Максимович

*педагог-психолог МАДОУ «Детский сад №3» города Энгельса,
Саратовская область Россия*

Н. О. Коптева

*учитель-дефектолог МАДОУ «Детский сад №3» города Энгельса,
Саратовская область Россия*

mari.maksi@bk.ru

Аннотация. В статье представлен опыт специалистов дошкольной образовательной организации по внедрению дидактического комплекса «Сенсорика – 7» в работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Отмечается необходимость использования пособия «Сенсорика – 7» для развития сенсорно-перцептивной деятельности детей с ОВЗ. Приводятся варианты дидактических игр из данного пособия.

Ключевые слова: сенсорное воспитание, сенсомоторные действия, дидактический комплекс «Сенсорика - 7», дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекционно-развивающее обучение.

**IMPLEMENTATION OF THE "SENSORIKA-7" DIDACTIC COMPLEX IN
WORK WITH CHILDREN WITH SECIAL NEEDS IN A PRESCHOOL
EDUCATIONAL ORGANIZATIONM.**

A. Maksimovich

Psychologist, Kindergarten №3, Engels, Saratov region, Russia

N. O. Kopteva

Special teacher, Kindergarten №3, Engels, Saratov region, Russia

mari.maksi@bk.ru

Abstract. The article presents the experience of specialists of a kindergarten in implementation of the didactic complex "Sensorica - 7" in work with children with disabilities. The necessity of using the manual "Sensorica - 7" for the development of sensory-perceptual activity of children with disabilities is noted. Variants of didactic games from this manual are given.

ey words: sensory education, sensorimotor actions, didactic complex "Sensorica -7", children with disabilities, correctional and developmental training.

В современной отечественной педагогике сенсорное воспитание дошкольников определяют, как целенаправленное педагогическое воздействие, обеспечивающее формирование умственного познания и совершенствование ощущений и восприятия. Сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей. Ребенок с ОВЗ на каждом возрастном этапе оказывается наиболее чувствительным к тем или иным воздействиям. В этой связи каждая возрастная ступень становится благоприятной для дальнейшего психического развития и всестороннего воспитания дошкольника. Чем меньше ребенок, тем большее значение в его жизни имеет чувственный опыт.

В процессе обучения ребенок с ОВЗ должен овладеть своеобразными чувственными мерками, которые сложились исторически, – сенсорными эталонами – для определения отношений выявленных свойств и качеств данного предмета к свойствам и качествам других предметов.

Свойства предметов разнообразны, но выделяют наиболее значимые сенсорные эталоны, которые должны освоить дети в дошкольном возрасте:

- система мер веса;
- система мер длины;
- система направлений;

- система геометрических фигур;
- система цвета;
- система величины;
- система звуков;
- система запахов;
- система фактуры.

Усвоение сенсорных эталонов - сложный и длительный процесс. Усвоить сенсорный эталон - значит не просто уметь правильно называть то или иное свойство предмета: необходимо иметь четкие представления для анализа и выделения свойств самых различных предметов в самых разных ситуациях. Поэтому большое значение отводится сенсомоторным действиям: чтобы познакомиться с каким-то предметом практически, его нужно потрогать руками, сжать, погладить, покатать, понюхать и т. д. Сочетание работы кожно-механического и двигательного анализаторов обеспечивает информацию о размерах, форме, твердости, соотношении частей и других характеристик осязаемых предметов. Пространственное восприятие обеспечивается содружественной деятельностью зрительного и кинестетического (двигательного) анализаторов.

При определении основных способов организации работы по формированию перцептивной деятельности детей дошкольного возраста с нормальным интеллектуальным развитием и детей с интеллектуальной недостаточностью следует исходить из принципа целесообразного сочетания основных форм обучения в зависимости от задач, содержания и методов обучения.

Основная форма организации коррекционно-развивающего обучения детей - занятие. На начальном этапе обучения (или в случае существенного снижения интеллектуальных способностей ребенка) целесообразно выбрать индивидуальную форму работы как наиболее действенную и эффективную, поскольку именно она создает возможности установления наиболее тесного эмоционального контакта между ребенком и педагогом, а также отработать под

контролем педагога определенный навык. В последующей работе целесообразен переход к работе в малой группе (2-3 ребенка), а затем - в подгруппе (5-6 детей).

Кроме того, сенсорное воспитание должно осуществляться в условиях повседневной жизни детей в процессе игр и труда, что способствует обогащению чувственного опыта ребенка через восприятие целого комплекса различных свойств и сторон явлений общественной жизни, природы, мира вещей. При этом решаются задачи развития восприятия (преимущественно целостного) через освоение предметного мира (сведения о названии и назначении предметов, испытания ощущений от соприкосновения с ними - тяжести, характера поверхности предметов); через освоение пространства (групповой-комнаты, здания дошкольной образовательной организации, детской площадки); через эстетику быта (рабочего места, групповой комнаты); через ознакомление с природой (свойства воды, земли); в ходе подвижных игр и развлечений.

Таким образом, формирование сенсорно-перцептивной деятельности детей осуществляется в процессе работы по всем образовательным областям, предусмотренным ФГОС ДО:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Представление развивающей игры из дидактического комплекса «Сенсорика - 7»:

Дидактическая игра «Назови цвет правильно»

Цель: формировать умение воспринимать предметную картинку, закреплять представление о цвете; совершенствовать слуховое восприятие детей, расширять, уточнять и активизировать словарный запас детей, совершенствовать грамматический строй речи (закреплять умение согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе и падеже), развивать элементы словесно-логического мышления.

Оборудование: кубики по лексическим темам (игрушки, одежда, посуда); кубик, грани которого окрашены в разные цвета.

Игровое правило: называть цвет предмета, который выпал на верхней грани кубика.

Игровое действие: бросание кубиков, рассматривание, составление словосочетания, называние, обобщение.

Ход игры

Ребенок сидит за столом, на ковре или в любом удобном месте. Взрослый показывает кубик с изображением предметов по какой-либо теме. Совместно с ребенком рассматривают грани, называют изображения, делают обобщение. Затем взрослый показывает разноцветный кубик и предлагает поиграть. Бросают кубики и называют цвет предмета в соответствии с выпавшими изображениями.

Игра проводится несколько раз. После выполнения ребенком задания, обязательно похвалите малыша.

Варианты игры

Играть могут 2-6 детей. Можно использовать кубики по разным лексическим темам (единая тема для всех детей или у каждого ребенка - своя).

Вариант игры - составление предложений: «Мне купили красную юбку».

Можно усложнить игру, используя третий кубик («Семья») для составления не словосочетания, а предложения. Например, «Мама взяла красную тарелку», «Папа едет в синем автомобиле» и т.д.

Список использованных источников

1. *Абдуллаева Ш.А.* Формирование сенсорного опыта и методика его организации у детей раннего возраста. М., 1975.
2. *Ананьев Б.Г.* Психология чувственного познания. М., 1960.
3. *Башаева Т. В.* Развитие восприятия у детей - форма, цвет, звук. - Ярославль, «Академия развития» 1999.

4. *Войлокова Е.Ф.* Коррекционно – педагогическая работа по сенсорному развитию детей дошкольного возраста. Методическое пособие. Санкт-Петербург., 2014.
5. *Войлокова Е.Ф.* Набор методических материалов для развития и коррекции восприятия детей дошкольного возраста «Предметный мир в картинках». Методическое руководство. Санкт-Петербург., 2014
6. *Войлокова Е.Ф.* Набор методических материалов для развития и коррекции восприятия детей дошкольного возраста «Знакомство с формой». Методическое руководство. Санкт-Петербург.,2014
7. *Войлокова Е.Ф.* Набор методических материалов для развития и коррекции восприятия детей дошкольного возраста «Знакомство с цветом». Методическое руководство. Санкт-Петербург., 2014
8. *Войлокова Е.Ф.* Набор методических материалов для развития и коррекции восприятия детей дошкольного возраста «Тактильное домино». Методическое руководство. Санкт-Петербург., 2014

ФЛОРИСТИЧЕСКИЙ БУКЕТ КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Л. В. Мясникова

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

myasnikovalv@gmail.com

Е. А. Скребцова

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

ekaterina.skrebtsova@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена описанию методики обучения составлению флористического букета младших школьников с нарушениями зрения, исследованию коррекционно-развивающего потенциала такой работы со слепыми и слабовидящими детьми.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, эстетическое воспитание, флористика, букет, цветы.

FLORIST BOUQUET AS A MEANS OF AESTHETIC EDUCATION OF VISUALLY IMPAIRED PRIMARY SCHOOL CHILDREN

L. V. Myasnikova

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

myasnikovalv@gmail.com

E.A. Skrebtsova

*master's student, Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education,
Saratov State University, Saratov, Russia*

Abstract. The article is devoted to the description of the methodology for drawing up a floral bouquet of visually impaired primary school students, to the study of the correctional and developmental potential of such work in blind and visually impaired children.

Keywords: children with visual impairments, aesthetic education, floristics, bouquet, flowers.

Учащиеся младшего школьного возраста с нарушением зрения – это достаточно неоднородная группа, которая внутренне дифференцируется в соответствии с остротой центрального зрения, а также характером и тяжестью протекания глазных заболеваний. В большинстве случаев при постановке диагноза, который указывает на наличие нарушения рефракции или остроты зрения, коррекция недостатка происходит с помощью оптических средств, то есть зрительные возможности не ограничиваются, а процессы нормального развития не нарушаются. При отсутствии постоянной комплексной медико-психолого-педагогической помощи потеря зрения у таких детей может возражать.

Другая часть детей с нарушением зрения оказывается в условиях частичного восполнения недостатка зрения за счет оптической коррекции или её отсутствия при тотальной слепоте. Данная группа нуждается в специальной психолого-педагогической помощи.

В воспитании слепых и слабовидящих детей превалирует познавательная и практическая сторона и мало представлена чувственно-эмоциональная, эстетическая. До последнего времени считалось, что слепым трудно передать с помощью осязания эстетическое содержание различных видов деятельности. Наблюдения и исследования показывают, что отношение ребенка к ритмической стройности формы, цвету, различным способам предоставления информации оказывает большое влияние на смысловую сторону деятельности. Слепые и слабовидящие в связи с различными способами восприятия окружающей

действительности в разной мере способны к эстетической оценке предметов и объектов игровой, учебной, и трудовой деятельности [1, с. 99].

Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [2, с.24]. Одним из важнейших условий эстетического воспитания слепых и слабовидящих является развитие у них восприятия формы и формообразующих элементов (симметрии, ритма, контраста, композиции), которые имеют познавательную и эстетическую ценность. В этом может поспособствовать создание творческих работ, например, флористического букета из живых цветов.

Флористический букет – это собранная вместе красивая связка срезанных или сорванных цветущих растений. Для удобства и красоты цветы перевязывают между собой различными декоративными лентами, а также заворачивают во флористическую бумагу.

С глубокой древности, а точнее со времен Древнего Египта (2500 лет до нашей эры) флористические букеты являлись одним из главных украшений любого торжества. Но только с прошлого века их стали использовать в качестве подарка.

Из всех вариантов создания букета учащихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения следует научить одному из самых простых – *параллельной технике сборки цветов*. Основой для параллельного букета, как правило, служит связка частей растения прямой формы (прямые ветки, стебли, цветоносы, листья и пр.). Для удобства их связывают в пучок, а затем к ним присоединяют другие элементы. Впоследствии временную связку заменяют на декоративную ленту, шнур или тесьму. Такой букет должен иметь не менее двух связок, расположенных на максимальном расстоянии друг от друга и от концов букета. Главным в этой технике является то, что линии стеблей в букете не должны пересекаться. Правильно выполненный параллельный букет может стоять вертикально без поддержки [3, с. 22].

Перед тем, как приступить к сборке букета из живых срезанных цветов, учащимся с нарушениями зрения необходимо повторить, из каких основных частей состоит цветок (стебель с листьями, бутон, который в свою очередь состоит из лепестков). Следует рассказать, а лучше и показать наглядно основные виды популярных цветов и зелени, которая используется в современных букетах. Желательно показывать детям настоящий, срезанный растительный материал, а не его изображение в учебниках или презентациях. Во-первых, таким способом они быстрее запомнят название и внешний вид растения. Во-вторых, в связи с физиологическими особенностями учащиеся с нарушениями зрения большое количество информации усваивают тактильно, а в данном случае у них будет возможность потрогать срезанные цветы руками. Тем самым дети смогут лучше определить плотность стебля у растения, его текстуру, изучить форму листьев, поближе рассмотреть необычайной красоты окрас лепестков того или иного цветка. Это будет способствовать формированию у них адекватных представлений об окружающем, развитию осязания и мелкой моторики.

Что касается уже конкретно практической части, то создавать букеты на первых порах следует из искусственных цветов. Так как многие живые цветы и зелень по своей природе – это достаточно хрупкий материал, сначала отработать технику сборки букета следует на таком материале, который меньше всего подвержен деформации. Работая на первоначальных этапах с искусственными цветами, мы тем самым подготавливаем руки ребенка с нарушениями зрения для работы с более сложным материалом. Следует отметить, что начинающие флористы также тренируют сборки букетов на искусственных цветах, чтобы в дальнейшем работать со срезанными более уверенно.

Следующим этапом в создании букета является его упаковка в оберточную бумагу. Для детей с нарушениями зрения нужно выбрать наиболее легкий в исполнении вариант декорирования. Например, *техника «на углы»*. Для данного способа необходимо вырезать из бумаги квадраты 20 на 20 см. Каждый квадрат накладывают на подготовленный букет из цветов по диагонали от основания,

чтобы сверху букета образовывались уголки. Таким образом получается многослойная упаковка, готовую работу можно перевязать красивой, атласной лентой. На данном этапе работе необходимо акцентировать внимание учеников с нарушениями зрения на том, что квадраты из бумаги должны быть вырезаны ровно и одного размера. Что касается выбора цвета упаковки, то здесь всё зависит от вкусовых предпочтений ребенка, но также можно попробовать порекомендовать детям использовать нейтральные варианты. Работа с цветной упаковочной бумагой способствует развитию у детей с нарушениями зрения зрительного восприятия.

Как только учащиеся младшего школьного возраста с нарушениями зрения уже более-менее уверенно научатся собирать букеты из живых цветов в параллельной технике и заворачивать их в оберточную бумагу, детям необходимо показать способы украшения данных работ. Одним из самых простых вариантов является декорирование композиции с помощью топпера. Топпер – это небольшая эстетичная табличка с пожеланиями или добрыми словами («С днём рождения», «Любимой мамочке» и т.д.), сделанная из фанеры или пластика на длинной шпажке. При необходимости табличку можно покрасить в различные цвета, чтобы она лучше гармонировала с букетом. Также маленький, нежный букет из живых цветов можно украсить, легкими бабочками на длинной шпажке или проволоке, миниатюрной мягкой игрушкой. Главное - научить детей с нарушениями зрения правильно подбирать данный декор к цветочной композиции, чтобы они подходили друг к другу по цвету, размеру, форме. Например, в большой букет из ярких гербер маленькая игрушка не подойдет, потому что среди пышных цветов данное украшение просто затеряется. Лучше всего в качестве украшения для этой композиции следует использовать топпер.

После того, как младший школьник с нарушениями зрения полностью завершил свой букет, т.е. обернул цветы в упаковочную бумагу, украсил его различным декором, перевязал букет лентой, ему можно показать небольшой лайфхак, которым пользуются многие флористы. Чтобы букет не потерял свою

красоту, а цветы остались свежими до того момента, как их поставят в вазу с водой, обычный полиэтиленовый пакет необходимо сбрызнуть небольшим количеством воды и плотно надеть его на стебли цветов, которые выступают из подарочной упаковки. Нужно уточнить, что перед этим необходимо немного обновить срез у цветов, поэтому кто-то из взрослых должен обязательно помочь ребенку с нарушениями зрения аккуратно, под наклоном подрезать стебли у цветов. После выполнения этой небольшой хитрости опытных флористов букет можно считать окончательно собранным.

Мы считаем целесообразным, если учащиеся заберут небольшие букеты, но собранные своими, руками домой. Во-первых, они смогут еще несколько дней любоваться своей работой, благодаря этому ученики с нарушениями зрения могут поверить в свои собственные силы, у них повысится самооценка. Во-вторых, дети захотят еще что-то делать собственными руками, а кто-то из них может начать заниматься флористикой уже более профессионально. И составление букетов и других композиций из цветов станет не просто одноразовым делом, а любимым хобби или даже будущей профессией. Ну и в-третьих, забрав букетик домой они смогут просто подарить его близкому человеку, тем самым порадовать и его, и себя.

Таким образом, на основании всего вышесказанного можно сделать вывод, что составление флористического букета оказывает благотворное влияние на младших школьников с нарушениями зрения. Такая работа оказывает коррекционно-развивающее воздействие на ребенка. Во время работы с живыми, растительными материалами они соприкасаются с самой природой, тем самым начинают больше её ценить и беречь, у них формируются адекватные представления об окружающем. При составлении букетов у учащихся развивается мелкая моторика, осязание, зрительное восприятие. При декорировании букетов у детей с нарушениями зрения развиваются творческие способности, они соприкасаются с прекрасным, тем самым происходит эстетическое воспитание личности ребенка.

Список использованных источников:

1. *Тинькова Е.Л., Козловская Г.Ю.* Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: Учебное пособие / Е.Л. Тинькова, Г.Ю. Козловская. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 137 с.
2. *Лихачев Б.Т.* Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / Б. Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 175 с.
3. *Мишукова Е.* Параллельная техника / Елена Мишукова. – М.: Издательский дом «Ниола 21-й век», 2004. – 96 с.

**ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ
ЛИЦАМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ**

М. В. Ожиганова

*кандидат юридических наук, доцент кафедры документоведения, истории и
правового обеспечения, ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия*

koma-oj@k66.ru

Аннотация. В статье предложен к обсуждению вопрос о формальном подходе к реализации государственной политики в сфере обеспечения права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Рассматривается необходимость создания гибкой адаптивной системы образования, чутко реагирующей на различные образовательные потребности и индивидуальные особенности ребёнка, фундамент которой обеспечивается качественным нормативно-правовым регулированием и централизованным финансированием.

Ключевые слова: право на образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды.

**PROBLEMS OF IMPLEMENTING THE RIGHT TO EDUCATION
BY PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

M.V. Ozhiganova

*PhD of Legal Sciences, Associate Professor, Department of Documentation,
History and Legal Support, Russian State Vocational Pedagogical University,
Yekaterinburg, Russia*

koma-oj@k66.ru

Abstract. The article proposes for discussion the issue of a formal approach to the implementation of the state policy in the field of ensuring the right to education of persons with disabilities. The need to create a flexible adaptive education system that

is sensitive to the various educational needs and individual characteristics of the child is considered, the foundation of which is provided by high-quality regulatory and legal regulation and centralized funding.

Key words: the right to education, students with special needs, people with disabilities.

Возможность реализации права на образование каждым ребёнком является предпосылкой его успешной социализации и качества жизни, условием реализации иных прав и законных интересов, предусмотренных законодательством для граждан, в том числе и для лиц с особыми потребностями. Принципиальные изменения в государственной политике и видении правового статуса инвалидов в России связаны с принятием Федерального закона «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13.12.2006 г.). Конвенция стала первым договором в области прав человека 21 столетия, определяющим вектор развития общества на улучшение качества жизни людей с ограниченными возможностями и членов их семей. Инвалидность в Конвенции понимается как результат взаимодействия между имеющими нарушения здоровья людьми и средовыми барьерами и мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими, т.е. инвалидность определяется не только внутренними факторами личности, но и общественными барьерами и средой. Долгое время общество акцентировало внимание на проблемах и коррекции особенных детей, сегодня задачи принципиально меняются: мы должны увидеть особые потребности ребёнка и через их обеспечение создать условия для развития возможностей его социализации и интеграции. Российское государство юридически признало необходимость создания безбарьерной среды для дальнейшего обеспечения инвалидам равных возможностей и полноценной жизни, в том числе право инвалидов на образование и инклюзию.

Федеральный Закон N 273 «Об образовании в Российской Федерации» также учитывает положения Конвенции о правах инвалидов, гарантируя

реализацию права на образование каждому человеку. Закон закрепляет требование к органам власти всех уровней о необходимости создания экономических, правовых, материально-технических, психолого-педагогических и иных социальных условий, которые бы расширяли возможности и удовлетворяли потребности любого человека в получении образования различного уровня и направленности в течение всей жизни (п.4.статьи 5). Достаточно широко закреплены характеристики доступной среды и условия организации образовательной деятельности с участием лиц с ограниченными возможностями здоровья на федеральном уровне, ресурсное обеспечение соответствующего направления заложено государственными программами как федерального уровня, так и регионального. Финансирование образования соответствующих категорий обучающихся передано регионам, что препятствует единому стандарту качества соответствующих требований.

Нередко в практике как равнозначные применяются понятия инвалид и лицо с ограниченными возможностями здоровья, в то время как нормы дефиниции разграничивают эти термины. Административно-правовой статус инвалида устанавливается федеральным учреждением медико-социальной экспертизы, бесспорно, транслирует позицию законодательства о социальной защите инвалидов. В работе используется обобщающее определение – лица с особыми потребностями, потому что обе категории нуждаются в дополнительных мерах обеспечения государственных гарантий реализации права на образование.

Законодательство об образовании параллельно оперирует как понятием «инвалид», так и понятиями «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «лицо с ограниченными возможностями здоровья». Исходя из определения адаптированной образовательной программы можно утверждать, что понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья» отождествляется с аналогичной категорией обучающихся. Обращаем внимание на основании признания лица обучающимся с ограниченными возможностями здоровья,

которое осуществляется исключительно по результатам работы психолого-медико-педагогической комиссии.

Соответствующие правовые статусы не являются эквивалентными и наполнены разнородными правовыми гарантиями. Например, законодатель предусмотрел назначение государственной социальной стипендии отдельным категориям инвалидов (ч.5 ст.36 273-ФЗ); в установленных случаях не взимается родительская плата за присмотр и уход за детьми-инвалидами (ч.3 ст.65 273-ФЗ); для некоторых предусмотрена возможность обучения дома (ч.10 ст.66 273-ФЗ), а также иные права.

В свою очередь, лица с ограниченными возможностями здоровья обладают принципиально зафиксированным правомочием на обучение с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечение коррекции нарушений развития и социальную адаптацию в рамках адаптированной образовательной программы, которая будет разработана для указанных лиц (п.28 ст.2 273-ФЗ).

При организации учебного процесса для обеих категорий обучающихся предусмотрены определённые особенности, при этом нужно отметить, что нередко обучающийся с ограниченными возможностями здоровья имеет административно-правовой статус инвалида, что влечёт за собой выполнение условий, предусмотренных для обеих категорий комплексно. Традиционно специализирующиеся на работе с такими особенными детьми организации обычно используют устоявшуюся методику работы, хотя и стремятся учитывать соответствующую специфику, иные организации и не тропаются развивать инклюзию, регулярно убеждая родителей в невозможности обучения особенного ребёнка в обычной школе, чем фактически препятствуют его дальнейшей социализации и реализации права на достойное человеческое существование. Но и те, и другие вынуждены решать такие организационные проблемы, как отсутствие или ограниченный объём специальной учебной литературы, компьютерной и материально-технической оснащённости, и самое главное – квалифицированные кадры, готовые работать с такой достаточно сложной

категорией обучающихся. Очевидно, что основная часть этих проблем может быть решена в условиях повышенного централизованного финансирования. При обучении требуется создание актуальной для таких детей материально-технической и социально-бытовой среды, учитывающей их особенности, психологические и педагогические технологии, обучающие не столько навыкам выживания в обществе, сколько создающие для них дополнительные возможности развития.

Препятствует развитию инклюзивного образования в педагогическом смысле юридическое закрепление понятия, где под инклюзивным образованием понимается создание условий равного доступа к образованию, а не включение ребёнка в единый общеобразовательный процесс. Также тормозит развитие инклюзии в образовании ситуация низкого уровня компетенции и готовности специалистов признавать детей необучаемыми, вместо сложного процесса создания специальных условий для их развития и адаптации, чему способствует и правовая неграмотность, и отсутствие психологической поддержки родителей детей с особыми потребностями.

Возможно, именно педагоги смогут стать той движущей силой, которая формируя благоприятную образовательную среду педагогически и психологически помогут особенному ребёнку включиться в образовательный процесс. Я этого педагог должен знать и понимать проблемы таких детей, ориентироваться в особенностях их развития и принимать их индивидуальность, впрочем, как и любого ребёнка. Когда психолого-педагогические условия будут созданы, мы сможем обсуждать вопросы с созданием действующего механизма защиты прав и интересов особенной категории обучающихся, которые будут освобождены в рамках реализации собственного права на образование выбирать между многочисленными неудобствами и изоляцией из образовательной среды. Обеспечение материально-технических условий сегодня в состоянии обеспечить только государство.

Лукавство системы заключается в нежелании обеспечивать соответствующую особенностям обучающегося образовательную среду, а

вывести его за пределы территории организации. Сложно согласиться с идеей тотального дистанционного обучения особой категории обучающихся. Формально ребёнок учится в образовательной организации, в действительности он остаётся изолированным от общества и требует абилитации. Применение дистанционных технологий должно носить выборочный характер, а в системе общего образования – минимизировано с учётом интересов ребёнка.

Гарантией обеспечения права на образование особой категории обучающихся может стать гибкая адаптивная система образования, чутко реагирующая на различные образовательные потребности и ориентирующаяся на индивидуальные особенности ребёнка, фундамент которой обеспечивается качественным нормативно-правовым регулированием.

Федеральное законодательство ограничивается рамочными декларативными заявлениями, передавая механизм непосредственной реализации установленных правомочий на подзаконный и (или) региональный уровни, что указывает на минимальный объём гарантий и отсутствие единого механизма реализации прав соответствующей категории обучающихся, но не обеспечивает контроль и масштабное финансирование соответствующих направлений деятельности. Нам не удалось найти ни дорожной карты, ни анализа хода реализации, никаких иных данных об исполнении плана развития инклюзивного образования на сайтах соответствующих федеральных министерств.

Ведомственные акты предусматривают особенности организации образовательной деятельности для лиц с особыми потребностями, но в основе своей дублируют положения закона, определяя некоторую специфику в зависимости от особенностей слуха, зрения, мобильности.

Справедливо будет отметить, что прокуратура нередко обращается к законодательным нормам, подкрепляя их требованиями подзаконных актов при выявлении нарушений в сфере образования. Отсутствие материально-технического обеспечения и специальных условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья нередко становятся

основаниями привлечения детских садов и школ к административной ответственности по ч. 3 ст.19.20 КоАП РФ. Например, Решение Свердловского областного суда от 11 января 2017 г. по делу N 71-22/2017, Решение Московского городского суда от 14 октября 2016 г. по делу N 7-11569-16, Постановление Саратовского областного суда от 1 октября 2015 г. N 4А-634/2015. В то же время необходимо отметить, что отсутствие специальных условий нередко обусловлено недостаточным финансированием соответствующего направления, требующего дополнительных вложений. Нельзя ограничиться, например, пандусом: ребёнок должен иметь возможность добраться до образовательной организации, передвигаться по её территории, беспрепятственно проходить в любые кабинеты и пользоваться туалетными комнатами. А самое главное – окружающие должны естественно принимать особенного ребёнка, понимая его особенность как неповторимость каждого человека. Основу принятия формирует не только образование, но педагог может заложить её фундамент. Не случайно в профессиональный стандарт педагога включены требования о том, что каждый педагог в сфере общего образования должен знать и уметь применять психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с разными категориями обучающихся, в том числе с детьми с особыми образовательными потребностями (аутистами, детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью) и детьми с ограниченными возможностями здоровья. Профессиональные стандарты педагога-психолога, специалиста в области воспитания, ассистента по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья также направлены на создание возможностей развития инклюзии.

В реальности обучающиеся сталкиваются с рядом проблемных ситуаций: отсутствие необходимой среды, не обеспеченной материально-техническими средствами, за что отвечает, как правило, ограниченный в финансовых средствах учредитель; дефицит специальных учебников и учебных пособий, технических средств для обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов; нехватка кадров, владеющих специальными методами обучения и воспитания детей с

ограниченными возможностями здоровья, так как молодые специалисты не торопятся идти работать в образование; ограниченность возможности социальной интеграции. Актуальным станет и закрепление на законодательном уровне получение родителями особенных детей бесплатной правовой и психологической помощи. Все родители, которые узнают о сложностях здоровья и развития своего ребёнка, сталкиваются сами с серьёзными психологическими проблемами, которые подчас препятствуют полному и качественному обеспечению прав и законных интересов ребёнка.

Важно осознавать, что особенность реализации права на образование обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов определяется активным участием общества и государства, выполнением ими ряда обязанностей. Без инклюзивного включения соответствующей категории обучающихся в различные сферы образования в условиях понимания и принятия соответствующих особенностей всеми участниками общественных отношений можно утверждать о невыполнении конституционных положений правового статуса детей как важнейшего приоритета государственной политики России, социального и правового государства. Пока конституционные права и свободы в отношении отдельных категорий граждан обеспечиваются частично, государственная поддержка носит выборочный характер, недопустимо говорить о разрешении всех проблем правового государства. Государства, политика которого направлена на обеспечение прав и свобод, в том числе, лиц с особыми потребностями, их социальную интеграцию без какой-либо дискриминации, создание доступной среды и улучшение качества их жизни. Необходимо помнить, что ограниченность возможностей лиц с особыми потребностями определяется реакцией общества, не всегда готового активно и открыто взаимодействовать с очень разными людьми. С позиции права на достойное человеческое существование, важно выявить возможности ребёнка, развитие которых позволит ему обеспечить высокое качество жизни в обществе.

ИЗУЧЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Н. Л. Осипова

*магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,
учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 7», г. Саратов, Россия*

osipova1601@gmail.com

Аннотация: В статье анализируются основные методы и практики диагностики и приемов психолого-педагогической коррекции с детьми с расстройством аутистического спектра. Рассматривается обоснованность и степень признания эффективности в мировой практике. Изучается международный опыт работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в условиях различных образовательных организаций.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение, методы диагностики, методы коррекции.

STUDY OF INTERNATIONAL EXPERIENCE OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Osipova N. L.

*master's student, Saratov State University,
primary school teacher, Gymnasium No. 7, Saratov, Russia*

osipova1601@gmail.com

Abstract: the article analyzes the main methods and practices of diagnostics and methods of psychological and pedagogical correction with children with autism spectrum disorder. The validity and degree of recognition of effectiveness in world

practice is considered. International experience of working with children with autism spectrum disorders in various educational institutions is studied.

Keywords: autism spectrum disorders, psychological and pedagogical support, diagnostic methods, correction methods.

Расстройства аутистического спектра (далее - РАС) на сегодняшний день является одним из наиболее распространенных расстройств психического и психологического развития. По данным Всемирной организации здравоохранения уже более 10 миллионов человек в мире страдают аутизмом и их численность ежегодно растет [1].

Самый большой показатель распространенности аутизма принадлежит США и Японии, в которых коэффициент людей с расстройством аутистического спектра достигает 168 и 161 на 10 000 жителей соответственно [2]. Объясняется такой большой показатель довольно таки просто. Именно эти страны одними из первых обратили внимание на существование проблемы, научились диагностировать и постарались создать такие условия, которые позволяют людям с аутизмом быть полноценными членами общества.

По данным современных исследований лишь только раннее вмешательство и дальнейшее сопровождение, посредством организации ранней диагностики, коррекционной помощи, социализации и системы поддержки семей способно помочь в совершенствовании способностей, улучшении качества жизни, социальной адаптации и интеграции детей с РАС в социум. Отсутствие же лечебно-коррекционной работы в 70 случаев из 100 приводит к глубокой инвалидности.

Симптоматика РАС достаточно обширна и варьируется в зависимости от той или иной направленности расстройства. В одних случаях - это нарушение социального взаимодействия (отсутствие реакций на поведение и мимику окружающих, сопротивление близкому контакту с родителями (объятья, поцелуи, взятие за руки и т.д.), в других - это нарушение в сфере коммуникаций (автоматическое повторение слов, обращенных к окружающим (эхолалия),

избегание контакта «глаза в глаза»), в третьих – это нарушения в поведении (долгое раскачивание из стороны в сторону, длительное включение - выключение света в комнате, попытки съесть несъедобные предметы (простынь, одежда). Среди симптомов РАС также могут быть нарушения моторики, обостренная чувствительность (шум, музыку, запахи и т.д.), самовредительство (укусы себя, битье головой об пол и стены, выдергивание волос).

Вместе с тем у одного ребенка могут проявляться несколько видов нарушений, что не всегда является признаком РАС, а может быть симптомом шизофрении, умственной отсталости, задержки психического развития и т.д.

Для более детального изучения случая и постановки диагноза требуется применение целого спектра методов психолога - педагогической диагностики и раннего выявления РАС. Среди наиболее востребованных на сегодняшний день выделяются: скрининговые методы (М-CHAT (Модифицированный скрининговый тест на аутизм для детей раннего возраста (от 16 до 30 месяцев), SCQ (Социально-коммуникативный опросник); Шкала наблюдения ADOS (для разных возрастных групп, уровней развития и речевых навыков), используется совместно с интервью при диагностике аутизма (ADI-R); Рейтинговая шкала аутизма CARS (для детей в возрасте 2-4 лет); VB-MAPP – методика отслеживания базовых речевых навыков и навыков социального взаимодействия; Карта социально-эмоционального развития С. Гринспена 3.

Весь собранный диагностический материал в последующем рассматривается в соответствии с классификацией DSM-5, признанной наиболее актуальным и полным инструментарием для понимания поведения ребенка с аутизмом, описания симптоматики и базовых уровней тяжести расстройств аутистического спектра.

В данной классификации все составляющие расстройств аутистического спектра распределены по двум основным разделам («диада аутизма»): (А)недостаточность социальной коммуникации и социального взаимодействия и (В) ограниченные, повторяющиеся паттерны поведения, интересов или деятельности. В первой части диады РАС (А) выделены следующие подразделы:

А1. проблемы с началом и поддержанием социального взаимодействия; А2. проблемы с невербальной коммуникацией; А3. проблемы с пониманием социальных ситуаций и социальных отношений. Во второй части диады РАС (В) выделены следующие подразделы: В1. атипичная речь, движения и игра; В2. ритуалы и сопротивление изменениям; В3. чрезмерная увлеченность объектами или интересами; В4. атипичное сенсорное поведение. [4]

Результаты диагностики, наряду с возрастом и уровнем развития ребенка в конечном итоге и определяют выбор методов психолого – педагогической коррекции.

Среди наиболее эффективных на сегодняшний день выделяют: ТЕАССН, АВА, DIR-Floortime, Miller method, методики развития речи, двигательной коррекции, сенсорной интеграции.

Наиболее распространенной во всем мире является **ТЕАССН- терапия**, нацеленная на помощь ребенку с РАС в формировании как можно большего количества стереотипных форм взаимодействия с окружающим миром посредством механистического научения.

Данный вид терапии на сегодняшний день является частью государственной программы работы с детьми с РАС в нескольких штатах США, а также широко распространен в странах Европы (Бельгия, Дания, Ирландия и др.), Азии, Африки, Латинской Америки [5].

В ходе использования ТЕАССН- терапии аутист обучается различным социально-бытовым и образовательным навыкам при помощи постоянного повторения их отдельных элементов. Использование данной системы невозможно без внедрения структурированного пространства, визуального расписания и соответствующих компонентов учебного процесса.

В современной практике часто выделяется зона для групповых занятий, зона для индивидуальных занятий, зона для самостоятельной работы, зона для социальных активностей и несложных физических упражнений (приветствия, прощания, разминки во время урока и т. п.). Зонирование происходит не всегда

с использованием габаритной мебели. Чаще для детей с РАС достаточно выделить зону отдыха ковром, а зону прощания цветным скотчем на полу.

Для предупреждения о переходе ребенка с РАС из одной зоны в другую часто используется зрительный канал наряду с вербальным предупреждением. Картинки, с изображением зоны или предмет, который будет использован в следующем виде деятельности, настраивает особенного ребенка на применение определенного навыка, но только при многократном повторении.

Визуальное расписание также является необходимым компонентом ТЕАССН - терапии, призванным наглядно показать ребенку с РАС последовательность происходящего вокруг него. Это не жестко структурированная система, а мобильная часть обучения, развивающая самостоятельность и гибкость, возможность развития прогностических функций, умений и навыков при смене вида деятельности. Чаще всего визуальное расписание находится в зоне видимости ребенка с РАС, что позволяет заранее понимать последовательность смены видов деятельности (рисование, письмо, чтение, перерыв, физкультминутка и т. д.) и подготовиться к предстоящим изменениям [6].

В век современных технологий часто для визуализации расписания или распорядка дня используются различного рода гаджеты (электронные часы с таймером, планшеты, смартфоны и т.д.). Они же позволяют визуализировать время, что является также неотъемлемой частью ТЕАССН-терапии.

Таким образом, ТЕАССН – программа позволяет достаточно быстро достичь положительных устойчивых изменений в обучении даже в самых тяжелых случаях аутизма, однако эти достижения ограничиваются определенным пространством (дом, класс и т.д.), а переход к самостоятельной жизни в реальном обществе практически невозможен.

Еще одной из наиболее применяемых во всем мире обучающих программ, основанных на поведенческих технологиях и методах обучения, является АВА терапия. Основная задача данного метода – максимально возможная социальная адаптация в семье, в условиях образовательного учреждения, общественном

месте и т.д., посредством овладения широкого спектра навыков (самообслуживания, общения, речи, учебных, профессиональных и т.д.).

Особенностью применения данного подхода является отсутствие навыков развития инициативы у ребенка с РАС. Каждое умение, будь то игра, речь, повседневный навык дробится на мелкие действия, которые в последующем доводятся до автоматизма. Взрослый в такой ситуации жестко управляет деятельностью ребенка, поощряя за правильные результаты действия и наказывая за неправильные. Навык считается усвоенным лишь в том случае, если в 80% ситуаций будет безошибочно повторен вне зависимости от обстоятельств (место, время, фактор действия и т.д.) [7].

Данный вид терапии достаточно времязатратен и дорог, так как достижение результата наблюдается лишь в условиях применения различного рода программ (невербальная и вербальная имитация, общая и мелкая моторика, понимание языка, называние предметов, называние действий, классификация предметов и т.д.) от 20 до 40 часов в неделю.

Метод сенсорной интеграции основан на сенсорном стимулировании (слуха, зрения, осязания, ориентации в пространстве) с учетом возможностей ребенка к переработке сенсорной информации. Так, например, для развития обоняния используют игры, в которых необходимо соотнести запах фрукта или другого продукта с представленными ароматами, для развития зрения и пространственного представления применяют срисовывание предмета, обведение контура предмета, рисование пальчиковыми красками. Для сенсорной интеграции речи используется имитация звуков животных, а также щелкание языком и чмокающие движения губами. Развитию кинестетики способствует игра с крупными и сыпучими продуктами (макароны, фасоль), песочная терапия, а также применение массажных ковриков различной структурированности.

Все перечисленные практики стимулирования, будь то активные или пассивные применяются для сформирования у ребенка с РАС адаптивного ответа на эти стимулы.

Помимо описанных выше наиболее популярных методов коррекции детского аутизма в зарубежных странах в рамках психолого - педагогической коррекции используются вспомогательные коррекционные подходы такие как:

Все эти второстепенные методы являются действенными средствами для установления и налаживания коммуникации с особым ребенком, однако имеют низкое значение в формировании социальных и образовательных навыков и могут применяться лишь в комплексе с основными коррекционно – педагогическими методами с учетом индивидуальных особенностей (способностей, интересов, уровня развития и т.д.).

Daily Life Therapy («Терапия ежедневной жизнью» или подход Хигаши) разработанная в Японии и направленная на уменьшение аутистических тенденций с помощью установления тесных связей между ребенком и его близкими в семье, учителями и детьми той группы, которую посещает ребенок, в процессе интенсивной деятельности. В данного вида терапии характерны групповые, четко структурированные занятия, в которых основной акцент делается на физической активности, а индивидуальным достижениям не уделяется особого внимания. Так в течение дня дети бегают три раза по 20 минут, час занимаются в гимнастическом зале, и в течение часа играют на улице в футбол или баскетбол, что значительно снижает уровень аутостимуляции, улучшает внимание и способности к обучению[8].

Музыкальная терапия, способствующая развитию коммуникативных навыков, мотивации к взаимодействию, развитию творческих навыков и потребности в самовыражении, а также улучшению памяти и концентрации внимания. Коррекция может происходить как с использованием музыкальных инструментов, так и посредством танца или пения в хоре, в зависимости от особенностей проявления нарушений.

В странах Европы, а также в США в образовательных учреждениях активно применяется пет-терапия или лечение с помощью животных. Данный вид терапии направлен, в первую очередь на развитие коммуникативных навыков и концентрации у детей с РАС. Обычно пет-терапию проводят с

собаками и лошадьми, а также с кошками и мелкими грызунами. В условиях образовательного учреждения подобные занятия проводятся в рамках внутриклассных мероприятий, основанных на знакомстве с домашними питомцами, либо группового выезда в контактные зоопарки и фермы.

Таким образом, мировой опыт доказывает, что несмотря на отсутствие способов лечения РАС, существует огромное количество различных методик и технологий абилитации, коррекции и психолого-педагогического сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра, доказавших свою эффективность.

Список использованных источников:

1. Расстройства аутистического спектра (РАС). //Официальный сайт Всемирной организации здравоохранения. 2019 год [Электронный ресурс]/ <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>ю Дата обращения 20.09.20.
2. *Акбаева Д.Ж., Боброва В.В.* Коэффициент людей с расстройством спектра аутистического в мире и альтернативные методы его коррекции и лечения. // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 1. – С. 54-58.
3. Выявление признаков аутистических расстройств у детей дошкольного возраста. Методические рекомендации. Дайджест по материалам печати и Интернета [Рукопись] : Бюджет. учреждение высш. образования Ханты-Манс. авт. округа – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т», Региональный ресурсный центр;. – Сургут, 2019. – с. 25-32.
4. *Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И.* Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018. С. 16-18.
5. *Семаго Н.Я., Соломахина Е.А.* Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 1. С. 4—14.

6. Сопровождение, обучение и воспитание лиц с РАС: обзор зарубежного опыта/под общей ред. Алехиной С.В. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – С. 12-14.
7. *Розитта Зюмалла* Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе ТЕАССН. [Электронный ресурс] // Перевод с немецкого: А. Ладисов, О. Игольников/ Минск: Общественное объединение «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам», 2005// http://pedlib.ru/Books/6/0042/6_0042-35.shtml. Дата обращения 20.09.20.
8. *Веденина М.Ю.* Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом / М.Ю. Веденина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – Альманах №19.

**РЕЧЕТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ФАКТОР В УСЛОВИЯХ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
И ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

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

Аннотация. В статье рассматриваются возможности речевого творчества школьников с различными возможностями и студентов как одного из факторов сохранения здоровья, в том числе душевного, эмоционального, в сложные периоды жизни.

Ключевые слова. Дети с особыми образовательными потребностями, здоровьесберегающие технологии, речевое творчество, дистанционное обучение.

**SPEECH-MAKING ACTIVITY AS A HEALTH-SAVING FACTOR IN THE
CONDITIONS OF DISTANT LEARNING OF STUDENTS WITH
DIFFERENT POSSIBILITIES**

N.V. Pavlova

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

natali_61@list.ru

Abstract. The article examines the possibilities of speech creativity of schoolchildren and adults as one of the factors of preserving health, including mental and emotional one in difficult periods of life.

Keywords. Children with special educational needs, health-saving technologies, speech creativity, distant learning.

В последние месяцы во всём мире очень активно на самых различных уровнях – от соцсетей и до правительства – обсуждаются проблемы дистанционного обучения школьников и студентов в период пандемии. На первый план в этой непростой ситуации выступают в образовательном процессе **здоровьесберегающие технологии**. Среди них наиболее известны арт-терапевтические – сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия, а также мульттерапия [2]. В то же время эти технологии применяются как эффективное средство обучения, реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. С нашей точки зрения, речетворческая деятельность вполне может дополнить этот список – и в качестве здоровьесберегающего фактора, и как универсальное, комплексное коррекционно-развивающее средство в любом процессе, обеспечивающем положительное воздействие на ребёнка (и при обучении, и при восстановлении некоторых функций, и при решении задач межличностного общения и взаимодействия). В лингвометодической работе со студентами-дефектологами непосредственное **речевое творчество студентов** просто необходимо [5; 7], т.к. впоследствии они переносят полученный опыт на детей – своих будущих учеников [3; 4; 6; 8]. Как нам кажется, эта тренировка очень важна, с точки зрения личностного и профессионального развития [10]. Более того, мы рассматриваем речевое творчество школьников и студентов как один из факторов сбережения эмоционального (душевного) и физического здоровья в сложные периоды жизни.

Студентам сначала предлагается репродуктивная работа с текстами (их элементарный анализ, с целью использования на уроке по определённой теме; затем – составление вариативных вопросов к текстам занимательного характера и их редактирование. Творческая часть включает построение собственных высказываний. При этом желательно вспомнить школьный опыт сочинительства

и попробовать свои методические возможности. Оказывается, что вспомнить не всегда удаётся, а задавать вопросы, формулировать их по-разному ещё сложнее! В связи с этим переходим к коллективному редактированию и текстов, и вопросов. Улучшать собственный текст – самое сложное: жалко что-то выбросить, ведь ты потратил и время, и душу! А как иначе научиться редактированию детских произведений? Нужно начать с того, чтобы похвалить за самые мелкие удачи, а затем вместе решать проблему – как, что и почему исправить, при этом формулируя одно и то же с помощью вариативных средств. Редактирования требуют и конспекты, которые как будто легко найти в интернете, но почему-то там всегда очень много ошибок, недочётов, недоразумений... Невозможно провести удачный урок по чужому конспекту, найденному на просторах интернета, если не переварить его, не адаптировать для конкретного класса, в составе которого всегда очень разные дети, независимо от «одинаковых» диагнозов.

Разглядеть возможности и преимущества разных вариантов текстов и вопросов / заданий позволяет табличная форма, в которой мы вместе работаем: размещая исходный текст в левой колонке, а справа – скопированный, начинаем его править, с учётом смысловых тонкостей словоупотребления и сочетаемости слов, грамматико-орфографической и синтаксической сторон. В качестве электронной доски работает система «ZOOM», позволяющая свободно использовать совместную демонстрацию экрана, открывая нужный вордовский документ в компьютере преподавателя.

Итак, **репродуктивная работа** переходит в **продуктивную**, когда нужно самостоятельно составить вопросы к текстам, в которых выпукло представлено то или иное грамматическое понятие (часть речи, часть слова), явление (например, словообразовательный анализ как один из способов формирования орфографического письма), которые мы усваиваем в процессе работы над текстом (любое упражнение, как известно, состоит из задания-инструкции и текстовой части – слов, картинок, либо текста).

Рассмотрим пример работы над текстом о весне (не из учебника, что важно). Студентам самим нужно выбрать тему, соотносимую с данным материалом (то есть материал удачно иллюстрирует её, по их мнению), и разработать упражнения (вопросы и задания) к тексту, более сложному, чем предлагает учебник (возможно, его написал Незнайка):

Пришла весна. Вытекли ручьи. Озеленела травка. Птицы с юга уже пролетели. Лёд на речке натрескался, накололся. Замечательное время весна!

Сначала задания студентки Е. С. выглядели так:

- 1) Выпиши из текста 5 слов с безударной гласной в корне.
- 2) В каждом предложении подчеркни главные члены предложения.
- 3) К словам весна, пролетели подобрать по два проверочных слова.

Очевидно, что вопросы носят случайный характер – они очень разные и по теме, и по стилю (форма глаголов разная). В процессе коллективного редактирования получаем совсем иные наборы вопросов и заданий (в скобках даны синонимичные варианты), с выделенной задачей:

По теме «Приставки» важно выяснить (усвоить) значения приставок.

1) *Понравился ли вам текст?*

Что показалось странным? Почему? (Всё ли верно в данном тексте?)

2) *Найдите слова, в которых есть ошибки.*

В какой части слова они допущены? Как их исправить? (Помоги автору!)

(Ошибки исправляем на экране или на доске).

3) *Стал ли текст лучше (более понятным) после исправлений?*

(Какой вариант тебе понравился больше: до исправлений или после?)

4) *Назовите слова, которых вообще нет в нашей речи.*

5) *О чём или о ком мы можем сказать: ВЫТЕКЛИ, ПРОЛЕТЕЛИ, НАКОЛОЛСЯ... ?*

Письменные задания.

1) *Выпиши в столбик только слова с приставками (из данного текста).*

Обозначь приставки. Допиши к каждому слову ещё одно-два слова, чтобы получилось правильное выражение – словосочетание или предложение.

2) *Со всеми ли словами получилось продолжение?*

*Вместе разбираем, что нет слова **озеленела (травка)**, но есть похожее – **озеленила!** И у него свои «родственники»: **озелени-тель, озеле-нение** (формулируем их значения).*

3) *Опишите весну по-своему. Расскажите о ней болеющему другу, которому нельзя гулять. Постарайтесь, чтобы ему было интересно слушать (читать) ваш рассказ. Пусть ваше описание будет необычным. (Этап создания собственного высказывания).*

Подобный разбор позволяет студентам осознанно усваивать структуру текста, понимать, для чего его улучшать, какие вопросы стоит задавать, а какие не обязательно – нельзя до бесконечности растягивать этот процесс.

Продуктивная речетворческая работа включает также создание собственных текстов по ключевым словам, на основе впечатлений о просмотренных спектаклях, мультфильмах, о посещённых когда-то или найденных в интернете интересных местах, а также скульптурах, произведениях живописи и т.д. Это не предполагает повторения «школьного» русского языка – за основу берутся разнообразные новые впечатления, по выбору самих студентов. Возможно, что текст будущего сочинения привязывается к орфографической или грамматической теме. И эти тексты тоже рассматриваются, редактируются, оцениваются всей группой. И в этих немудрёных заданиях открываются таланты! Студенты начинают по-другому воспринимать друг друга и самих себя! Некоторые признаются, что никогда не думали, что смогут что-либо сочинить! А это, оказывается, очень интересно! Например, если в качестве ключевых (опорных) слов использовать слова с орфограммами (на одно правило или на несколько – для повторения), то может получиться не просто текст для диктанта или другой орфографической работы, а маленький шедевр! Вот такой, как у Насти Ш.:

Одним прекрасным субботним вечером в Санкт-Петербургском Театре Балета, расположенного по адресу Литейный проспект, 20, состоялась

постановка "Жизели". Это фантастический балет в двух актах. "Жизель" – драма, прекрасна и горестна одновременно, рассказанная языком танцев...

Каждый текст собственного сочинения – это тренировка для студента, с точки зрения орфографической грамотности, грамматической правильности и культуры речи. В данном примере появилась лишь одна ошибка, категорию которой мы выясняли вместе (либо грамматическая, либо речевая – смотря как понимает студент разницу между словами ТАНЕЦ и ТАНЦЫ). Оказывается, ТАНЕЦ в единственном числе означает не только конкретное действие, но и вид искусства. Или: найдите место слову (часть предложения из сочинения студентки): *когда ты в небе можешь увидеть в небе...*

И подобные нюансы выясняются только при рассмотрении текста «под лупой» общего внимания! Именно такой тщательный разбор способствует формированию у студентов профессиональных компетенций и творческих способностей, а также развитию у них интереса к предмету, языкового чутья (некоторые очень удивляются, что оно у них имеется!), а главное – постепенно приобретается опыт работы над текстом, накапливаются системные знания и понимание логики в том, как устроен наш язык, как взаимодействуют в речи его единицы, как соотносятся содержание и форма.

Коллективная лингвометодическая деятельность не ограничивается совместным анализом, редактированием, сочинением: для будущих учителей и логопедов не менее важен следующий этап. Это **практическая работа** по самостоятельному **изготовлению пособий** на основе отобранного дидактического материала. Предполагается создание макета пособия (или даже просто идеи для будущего воплощения), его коллективный анализ и улучшение и лишь затем непосредственное изготовление. Чем более сложным будет путь к нему, чем более долгим отбор материала и выбор средств – а пособие должно иметь мобильный и многофункциональный характер, – тем более эффективным оно окажется при предъявлении обучающимся. Если студенты поделятся друг с другом интересными находками, собственными изобретениями и идеями – методическая копилка окажется в арсенале каждого будущего практиканта [9] и

специалиста, который овладел элементарными исследовательскими компетенциями [10].

Какие же **здоровьесберегающие факторы** реализуются на занятиях по специальной методике (и на школьных уроках в будущем), в том числе во время дистанционных периодов обучения? Неожиданно мы сопоставили наши размышления на эту тему с поисками известного российского учёного-психофизиолога, врача-психиатра, психотерапевта, рефлексотерапевта, писателя и художника (то есть очень творческого человека), автора метода "Ключ" Хасая Магомедовича Алиева [1]. Синхрогимнастика по его методу саморегуляции вошла в учебник по физкультуре для 10-11-х классов профессора А.П. Матвеева. "Ключ" – это средство против страха и утомляемости с развитием творческих качеств у человека XXI века, основанное на правилах подбора индивидуальных приёмов для здоровья и решения самых различных проблем – личностных, межличностных, повседневных, спортивных, изобретательских. Ключевое слово в методике Х. Алиева – удовольствие. Занимаясь творчеством, создавая вокруг себя благоприятную, душевную атмосферу – разве не к удовольствию мы стремимся? Важно «подняться до понимания, что бог в человеке – это творчество, созидание. Кто не создает, тот разрушает», поэтому учиться творчеству всегда полезно и здорово!

В чём же заключаются **здоровьесберегающие факторы** во время занятий речетворческой деятельностью? Во-первых, главная творческая задача для студентов – научиться придумывать и использовать любые приёмы, которые заставляют всех «отползти» от компьютера! Конечно, замечательно, когда есть цифровые тренажёры, помогающие комплексно решать задачи обучения, но пока они есть не у всех учителей. И умелые руки учителя никто и ничто заменить не может! А нашим «особенным» детям надо не просто показать картинку, но и дать в руки подвижное устройство, даже несложную мобильную табличку, чтобы он имел возможность разбирать, переставлять элементы пособия [4; 5], включая в процесс познания важный инструмент – собственные руки!

Во-вторых, для здоровья любого человека очень важно благополучие эмоциональной сферы. Помочь расслабиться, создать положительный эмоциональный заряд помогает общение с произведениями искусства. Вспомним самую загадочную, мрачную и спорную, обсуждаемую до сих пор картину К. Малевича «Чёрный квадрат». Смотреть на это произведение искусства кому-то тяжело и неприятно, а кто-то умудряется вытащить на поверхность свои страхи и расстаться с ними, как бы отправить их в темноту-пропасть этой картины! Мы со студентами попытались собрать наши слова-ассоциации, возникающие в сознании при виде этого «чудовища». Полученные в трёх группах студентов разные наборы слов оказалось интересно сравнить сами по себе, а также то, как они «сварятся» в текстах.

Ассоциативные наборы слов выглядят так:

1. тайна, ловушка, свобода воли, вселенная, яма, бездна, черная полоса в жизни, глубина, коридор ужаса, ноль эмоций, хаос, анти-Микеланджело (группа 4 курса, профиль «Олигофренопедагогика»)

2. программа «ЧТО? ГДЕ? КОГДА?», вопрос о причине уничтожения первого варианта изображения, небо без звёзд, пустота, безысходность, глубокий колодец, одиночество, страх, душа (художника), пропасть (группа 4 курса, профиль «Логопедия»)

3. ночное окно, выключенный телевизор, покрывало, монитор, тетрадь, горький шоколад, чемодан, коробка, тарелка, чёрная пропасть, сажка, уголь, крышка, контейнер, ночь, чернота (группа магистрантов, профиль «Дефектология»).

Далее каждому участнику речевой игры было предложено составить текст на базе этих опорных слов (все слова нужно включить в текст в любом порядке). Тексты получились очень интересные, а главное, студентов захватил сам процесс. Приведём примеры самых коротких текстов:

Девушка незаметно...углублялась в коридор ужасов. Вокруг творился невообразимый хаос. Но при этом она выглядела совершенно спокойно, можно было подумать, что (она не испытывает ничего, у неё обнуление эмоций). Ей

казалось, будто сама вселенная не даёт закончиться черной полосе в её жизни. Что же ждет её впереди? Может, яма или бездна? Это какая-то ловушка. Но всё это пока большая тайна...

– Стоп, снято, – сказал режиссёр. – У нас получится отличный фильм, назовём его «Анти-Микеланджело». (Аня С.)

Сидя перед выключенным телевизором, я смотрел в ночное окно, понимая, что ночь – это время, когда ты можешь увидеть в небе чёрную пропасть, понять, насколько чернота, как уголь, затягивает тебя и твою душу, и что ты пачкаешься в ней как в саже. Иногда просто думая о том, что нужно собрать чемодан и уехать, но понимаешь, что ты сидишь у себя дома, глядя в пустой монитор, укрывшись покрывалом... Перед тобой контейнер с едой, которую передала мама на прошлой неделе. Открывая крышку, ты накладываешь в тарелку еду, наливаешь горячий шоколад в подаренную ей кружку, думаешь об изменениях в собственной жизни, очередной раз записывая свои пустые мечты в тетрадь, осознаешь свою слабость, выбрасывая тетрадь в коробку, добавляя к сотне таких тетрадей с твоими мечтами, которые уже потеряны... Но, может, всё-таки нет? (Сара А.)

Чужая душа – потемки, говорят в народе. Редко удаётся разведать все тайные уголки души, едва заглянув в глаза незнакомцу. Тут мало быть знатоком из «Что? Где? Когда?»... У некоторых душа подобна глубокому колодезю, глядя в который, не знаешь, что там скрывается... Придется очень постараться, чтобы будучи так высоко на поверхности, разглядеть все тайны, спрятанные на дне. А бывают люди открытые, распахивающие свои сердца для каждого встречного, впуская его внутрь, рискуя остаться с гулкой тишиной, пустотой и чувством одиночества после порой неминуемого ухода.

Будьте аккуратны в обращении с самым хрупким «органом» любого человека и в разгадывании его секретов, независимо от того, спрятана ли душа за прозрачной оконной рамой или за тяжелой железной дверью. Оказавшись на уступе перед чужой пропастью, помните, что, сделав шаг вперед, вы либо рухнете с обрыва в море чужих страхов, в пучину чьей-то безысходности, либо

воспарите к темному беззвездному небу, чтобы разогнать черноту, используя свет, который излучает душа человека. (Саша С.)

Ночное окно заполняло ее комнату чернотой и запахом горького кофе. Наверное, её сосед снова сидел с ним у себя на балконе и курил свои сигареты от которых остаётся сажа на пальцах. Она сидела на кровати, немного укрывшись своим покрывалом и свесив ноги, как над пропастью. Покрывало согревало её в этот весенний вечер, а на кровати стоял ноутбук, монитор которого прожигал, как уголь, тёмную комнату. Переезд дался ей нелегко, ведь она долго искала свои любимые тарелки по коробкам, в надежде, что всё идёт к лучшему... (Кристина Ш.)

В этом творческом состязании преподаватель (автор статьи) участвует на равных:

***Ночное окно** открывало целый мир. Если бы не отблески бесчисленных огней, вероятно, город в **ночи** был бы похож на **чёрную пропасть**, или **сажу**, или **уголь** высшего качества, или **черный бархат**, чернее которого уже ничего нет...*

*Любопытная **Тарелка**, спрятанная в красивой **коробке**, которая находилась прямо под **крышкой контейнера**, тоже решила взглянуть на этот мерцающий ночной мир... Он был совсем не такой, как в **выключенном телевизоре** или в **мониторе** компьютера... Это было какое-то волшебное **покрывало** с бликами и блёстками, живое и манящее... Тарелка уже совсем было подкатила к подоконнику, но тут суровый **Чемодан** вдруг остановил её:*

*– Куда ты, глупая! Съешь-ка лучше **горький шоколад** и спрячься в свою **коробочку**, а то мало ли что может случиться!... (выделены ключевые слова)*

Собственный речетворческий опыт, с нашей точки зрения, даёт студентам возможность понять суть речевой деятельности, освоить методические подходы к вариативным заданиям, находя буквально наощупь эффективные виды помощи для школьников с ограниченными возможностями здоровья. Разбирая и редактируя речевую продукцию студентов вместе с ними, мы открываем тайны языка, разгадываем секреты, находим разные мелочи, обнаруживаем хитрости, отрабатывая последовательные «шаги», этапы специальной работы –

универсальной и вариативной, что необходимо для успешной организации коррекционно-развивающих занятий с нашими учениками, каждый из которых сам является загадкой. Что интересного, необычного мы могли бы принести в класс (который находится в кабинете или учится дистанционно)? – этот вопрос постоянно сопровождает наши совместные размышления и подводит к поиску «волшебных» предметов и явлений в окружающей действительности, которые могут стать интересными объектами для описаний, загадок, диалогов.

В условиях дистанционного обучения школьников с различными возможностями и студентов речевое творчество становится особенно актуальным. Творческие задания на основе разного рода мобильного дидактического материала, в том числе нестандартного характера, мотивируют студентов, вызывают интерес и привлекают к участию в работе всю семью! Для детей с ограниченными возможностями здоровья это тоже очень ценно [4; 5].

Таким образом, специально организованная, постоянная работа студентов над языковыми явлениями, в том числе на материале их собственных текстов, приучает их думать, рассуждать, способствует повышению уровня речевой культуры, развитию языкового чутья, а также росту методической и научно-исследовательской компетентности будущих специалистов.

Речетворческая деятельность студентов и школьников, вне всякого сомнения, способствует созданию и поддержанию благоприятной креативной атмосферы, помогает сглаживать стрессы, снижать риски, связанные с современной ситуацией, переключаться от грустных мыслей и страхов во время вынужденного удалённого обучения в период пандемии.

Список использованных источников:

1. *Алиев Х.М.* Национальная идея России – генератор будущего. [Электронный ресурс 2015] / Режим доступа: https://ridero.ru/books/nacionalnaya_ideya_rossii_generator_budushego/freeText

2. Павлова Н.В., Губанова Е.А., Горина Е.Н. Мульттерапия 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. Под научной редакцией Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. 2018. С. 274-277.

3. Павлова Н.В. [Возможности речевого творчества у детей с интеллектуальными нарушениями](#) // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия. материалы ежегодной международной научной конференции. редколлегия : Т.А. Круглякова (ответственный редактор), Т.А. Ушакова, М.А. Еливанова, Т.В. Кузьмина; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Лаборатория детской речи, Институт детства, кафедра языкового и литературного образования ребенка. 2019. С. 413-419.

4. Павлова Н.В. Использование системы вариативных заданий на основе мобильного дидактического материала при обучении русскому языку школьников с ограниченными возможностями здоровья // Международный журнал экономики и образования, 2018. Т. 4. № 3. С. 81-99.

5. Павлова Н.В., Лапина О.В., Хмелькова О.В. [Ситуативно-игровая мотивация при обучении диалогу школьников с ограниченными возможностями здоровья](#) // Специальное образование и социокультурная интеграция - 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. Научный редактор В.П. Крючков. Редакторы-составители О.В. Кощеева, Т.А. Бочкарева. 2019. С. 308-316.

6. Павлова Н.В. Развитие коммуникативных способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья // Е.Н. Горина, Ю.В. Селиванова, Н.А. Удовиченко и др. Дефектология: современные проблемы и перспективы

развития: монография. 6 глава. – С. 196-246. [Электронный ресурс 2015] / Режим доступа: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1400.pdf

7. Павлова Н.В. Речетворческая деятельность в условиях дистанционного обучения студентов и школьников с различными возможностями // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки. Сборник научных трудов. Отв. редактор Л.М. Кобрин. СПб, 2020. С. 245-251.

8. Павлова Н.В. [Творческие занятия и формула творчества](#) // Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся: Сб. материалов научно-практической конференции. Под общ. ред. И.М. Ильковской. Саратов, 2015. С. 136-141.

9. 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.

10. Selivanova Yu.V., Pavlova N.V., Gorina E.N., Myasnikova L.V. [From an undergraduate special education student to an expert researcher](#) // ARPHA Proceedings. 2019. С. 589-601.

**МЕДИТАТИВНЫЕ СКАЗКИ КАК ЭЛЕМЕНТ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ
ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

Е. А. Румянцева

*методист отдела сопровождения инклюзивного образования ГБУ ДПО СО
«Центр специального образования», Самара, Россия*

darling@nextmail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения медитативных сказок в работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья. Говорится об особенностях сочинения и использования медитативных сказок, приводится пример сказки.

Ключевые слова: дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, сказкотерапия, медитативные сказки.

**MEDITATIVE FAIRY TALES AS AN ELEMENT OF HEALTH-
SAVING TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATION OF CHILDREN
WITH DISABILITIES**

E. A. Rummyantseva

*methodologist, Department of support of inclusive education, Center of special
education, Samara, Russia*

darling@nextmail.ru

Abstract. The article discusses the possibilities of using meditative fairy tales in working with preschoolers with disabilities. The author talks about the peculiarities of composing and using meditative fairy tales, and gives an example of a fairy tale.

Keywords: preschool children with disabilities, fairy-tale therapy, meditative fairy tales.

Здоровьесберегающие технологии - одна из основных инновационных технологий, применяемых в дошкольном образовании, направленная на

сохранение и укрепление здоровья детей. Работа с дошкольниками, имеющими ограниченные возможности здоровья, немыслима без их применения. Именно эти дети нуждаются в них особо остро.

К видам здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании относятся:

- медико-профилактические;
- физкультурно-оздоровительные;
- технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка;
- здоровьесбережение и здоровьесобогащение педагогов дошкольного образования;
- валеологическое просвещение родителей [1].

Для качественного обеспечения социально-психологического благополучия ребенка с ОВЗ применяются различные технологии, в том числе сказкотерапия и музыкальная терапия. Данные виды направлены на снятие психоэмоционального напряжения дошкольника и решение множества других задач.

В дошкольном возрасте эмоции играют огромную роль, без них невозможно восприятие окружающего мира. По мере взросления происходит развитие эмоционального интеллекта ребенка: он учится распознавать и правильно выражать все новые и новые эмоции.

Эмоциональная сфера дошкольников с ограниченными возможностями здоровья имеет свои недостатки: у таких детей может наблюдаться повышенная возбудимость или, наоборот, заторможенность. Психика легковозбудимых детей неустойчива, они расторможены, имеют трудности в коммуникации с педагогами и сверстниками, им трудно усваивать нормы и правила поведения и соблюдать их. Дети быстро устают, не доводят начатое дело до конца, они импульсивны в проявлении эмоций. Заторможенные дети характеризуются стеснительностью, ранимостью, чувствительностью, они легко обижаются, бывают плаксивы. Всё это, а также многие другие аспекты жизнедеятельности

особого ребенка, приводят к психоэмоциональному напряжению, которое может вызвать стойкие нарушения здоровья, отразиться на формировании личностных качеств и привести к неврозам.

Основные признаки психоэмоционального напряжения дошкольника:

- трудно засыпает, спит беспокойно;
- устает после небольших нагрузок;
- стал плаксивым и капризным, или агрессивным;
- неуверен в себе;
- нарушен аппетит (ест слишком много и все подряд, или наоборот, отказывается от еды);
- сосет палец, игрушку, что-то постоянно грызет (например, карандаш);
- играет с половыми органами;
- дрожат руки, дергает плечами, качает головой и т.п.;
- повысилась тревожность;
- появилось недержание мочи, которого раньше не наблюдалось.

Причин появления указанных признаков может быть множество: особенности нервно-психического развития ребенка с ОВЗ, гипоопека или гиперопека со стороны родителей, завышенные ожидания со стороны родственников и педагогов, отсутствие внимания к проблемам ребенка, высокая загруженность кружками, секциями, дополнительными занятиями или полное отсутствие какой-либо полезной деятельности, когда ребенок «растёт как трава», нервозное состояние родителей, нерациональный режим сна и отдыха, неблагоприятная обстановка в семье или в детском коллективе.

Сказкотерапия – это метод психологической работы, использующий сказки для корректирования поведения и сознания ребенка. В сказкотерапии выделяют пять видов сказок:

- художественные сказки;
- психокоррекционные сказки;
- психотерапевтические сказки;
- медитативные сказки;

- дидактические сказки. [2]

Обычным явлением в сказках является наличие проблемы у персонажа и раскрываются способы преодоления этой проблемы. Но существует один из нестандартных видов сказок – медитативные. Особенность заключается в том, что в них нет конфликтных ситуаций и отрицательных персонажей, нет борьбы добра и зла, отсутствует необходимость переживать за героя, а сами персонажи не сталкиваются с трудностями и преодолением препятствий. Медитативные сказки направлены на снятие психоэмоционального напряжения и применимы как в работе с нормотипичными детьми, так и с детьми, имеющими отклонения в развитии. В медитативных сказках чёткий сюжет может отсутствовать, но в них есть яркая визуализация положительных сказочных образов. В данном виде сказок содержится позитивная модель внутреннего состояния, которую мы стремимся довести до бессознательной сферы ребенка, мы стремимся смоделировать определенную идеальную ситуацию и закрепить ее в сознании дошкольника. В процессе прослушивания медитативных сказок мыслительная деятельность ребенка отдыхает, но активно работает воображение.

При использовании в работе медитативных сказок следует соблюдать особые условия:

- ведущий, читающий медитативную сказку, должен находиться в спокойном благоприятном эмоциональном состоянии;

- голос ведущего должен быть негромким, немного монотонным, медленным и завораживающим;

- положение ребенка: лучше всего, если при медитативной практике дети будут лежать (на матах, матрасах, в кроватках с возможностью укрыться пледом, одеялом);

- отсутствие посторонних звуков и шумов в помещении;

- температура помещения: в комнате должно быть тепло, но не жарко;

- для работы должна быть предусмотрена музыка (спокойная, умиротворяющая, например, звуки природы, дополненные мелодией; длительность музыкальной композиции должна быть длиннее сказки на 2-3

минуты, поэтому требуется предварительная работа ведущего по хронометражу чтения текста);

- по окончании сказки, музыка должна звучать еще несколько минут, закрепляя озвученные образы.

Чаще всего медитативные сказки в дошкольном возрасте применяются для облегчения засыпания детей перед дневным сном, в том числе в детском саду (реабилитационном центре и других учреждениях), перед ночным сном дома. Они помогают расслабиться, успокоиться, заснуть.

Также медитативные сказки применяются в работе детского психолога, как один из этапов коррекционной работы. В этом случае специалист может привлекать ребенка к созданию сюжета сказки, отслеживая его состояние, мысли, эмоции, чувства.

При этом следует помнить, что сказкотерапия не гарантирует моментального эффекта: недостаточно изредка или единожды прочитать сказку и ждать минимизации признаков психоэмоционального напряжения. Иногда требуется долгая и кропотливая работа, чтобы справиться с проблемой. Кроме того, медитативные сказки являются лишь элементом в работе по нормализации эмоциональной сферы ребенка. Отличным дополнением к ним могут стать дыхательные техники, которые также направлены на релаксацию и расслабление, игры на расслабление, игры на отреагирование негативных эмоций, физические упражнения и пр.

Для работы с медитативными сказками можно взять уже готовые тексты (например, Юлия Шлепанова *«Медитативные сказки на ночь. Короткие сказки перед сном. Кот Огонёк и волшебный лес»*) или аудиозаписи, а также сочинить сказку самому, ориентируясь на эмоциональное состояние ребенка и его предпочтения. Чтобы написать медитативную сказку самостоятельно, следует помнить некоторые правила:

- сочинять сказку необходимо в спокойном, умиротворенном состоянии;
- выбрать тему сказки (путешествие, природа, космос, вода, феи, игрушки и пр.);

- придумать добрые, теплые образы героев;
- в тексте сказки использовать различные эпитеты, сравнения, описания и другие речевые обороты, украшающие сказку;
- в сказке не должно быть проблемы, отрицательных персонажей, нравоучений, резких смен сюжета и т.п.

Приведем пример медитативной сказки для расслабления и успокоения.

В лесу.

(Звучит спокойная медитативная мелодия со звуками летнего леса).

Я расскажу вам про далекий-далекий лес: в нем много деревьев-великанов и деревьев-малюток. Деревья великаны высокие-превысокие, они уже давно растут и много знают, а деревья-малютки пока еще детки, они тонкие, гибкие, их веточки колышутся от любого ветерка и маленькие листочки весело шумят. Под деревьями растет зеленая травка, она такая шелковистая и нежная, что по ней можно ходить босиком. Травка приятно щекочет пяточки, и улыбка появляется на лице от этой нежной щекотки. Среди травы растут красивые цветочки: белые, голубые, синие, желтые, розовые. Ах! Какой приятный аромат они источают! Все деревья и растения мирно уживаются в этом лесу.

Лес такой дружелюбный, что с радостью принимает к себе жителей. В нем есть и мышки, и птички, и зайчики, и белочки, и большой добрый мишка, и сильный лось с ветвистыми рогами, и рыжая лисичка с пушистым хвостом, и все они живут в полном согласии.

И есть в этом лесу белочка. Её дупло на самом большом дереве. Она очень любит свой домик. Чтобы ей было уютно, она принесла туда птичьи пёрышки и мох и сделала себе уютную постельку. Как тепло и приятно белочке спать в такой мягкой кровати! Целое лето белочка готовит запасы и приносит их в свой домик. Она ищет семечки, орешки, грибочки, шишки, жёлуди, травку. Как вкусно будет зимними вечерами грызть сладкий орешек или грибочек! Сейчас наша белочка сидит на веточке и отдыхает. Она улыбается мышке, которая несет в свою норку зёрнышко, подмигивает филину, который спит на соседнем дереве, машет

хвостиком зайчишкам, что под кустиком грызут вкусный зеленый лист. Как сильно белочка любит свой лес! Здесь так хорошо!

Медитативная мелодия продолжает звучать еще 2-3 минуты.

Список использованных источников:

1. *Радионова Л.В.* Здоровьесберегающие технологии в дошкольных образовательных учреждениях: Учебное пособие. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. — 124 с.

2. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Основы сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. - Санкт-Петербург, 2006. - 171 с.

**РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ
ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

Н. А. Седова

воспитатель, муниципальное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад комбинированного вида «Дубравушка»

г. Балашова Саратовской области»

natali.sedova.1974@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы развития воображения по средствам театрализации, проведения коррекционной работы с детьми с нарушением зрения в театрализованных играх.

Ключевые слова: лица с нарушениями зрения, развитие воображения, театр, театрализованные игры.

**DEVELOPMENT OF IMAGINATION BY MEANS OF THEATRICAL
GAMES IN CORRECTIVE WORK WITH VISUALLY IMPAIRED
CHILDREN**

N.A. Sedova

teacher, Kindergarten " Dubravushka ", Balashov, Saratov region, Russia

natali.sedova.1974@mail.ru

Abstract. The article discusses the development of imagination by means of theatricalization, corrective work with children with visual impairments in theatrical games.

Keywords: people with visual impairments, development of imagination, theater, dramatized games.

На современном этапе концепция интегрированного обучения и воспитания дошкольников является ведущим направлением в развитии специального образования.

Это означает равноправное включение во все возможные сферы социума, достойной социальной статус и самореализацию в обществе личности, развивающейся в условиях недостаточности работы зрительной системы. В дошкольном возрасте у детей должны быть, сформированы специфические знания, умения и навыки, позволяющие ребенку успешно обучаться в школе. [1]

Жизнь любого ребенка сопровождается игрой. Существует множество различных видов игр. В данной ситуации мы рассмотрим лишь один из них - «театрализованная игра», для детей с нарушением зрения, амблиопией и косоглазием и их влияние на развитие воображение. Ведь нарушение зрения у ребенка оказывает заметное влияние на его психологические и физические состояния: замедление процесса запоминания, быстрое забывание, затруднение мыслительного процесса, скудность зрительного восприятия, воображения и медлительность в движениях.

Воображение как познавательный процесс, преобразуя имеющиеся у ребенка представления и понятия и развиваясь в рамках ознакомления с окружающим миром, расширяет сферу познания и создает возможность предвидеть результаты деятельности. Образы воображения создаются с опорой на те представления, которые ребенок получает благодаря той объективной реальности, с которой он столкнулся в жизни и тому опыту, который он в этой жизни приобрел. Воображение как мотив деятельности играет существенную роль в процессах компенсации зрения и становления личности. [2]

Помочь скорректировать все это может театрализованная игра, являющаяся эффективным средством для развития у детей многих качеств: сопереживания ко всему происходящему, внимания, обогащения эмоционального фона новыми оттенками, познания окружающего мира, накопления жизненного опыта. Все это произойдет путем апробирования ребенком самого себя в той или иной игровой ситуации.

Развитие воображения детей с нарушением зрения характеризуется снижением его количественной (относительно нормы) и качественной (снижение уровня оригинальности) продуктивности, что ярко проявляется в игре

(обедненность сюжетов, стандартные действия, низкая заинтересованность и активность). Сужение сферы чувственного познания, ограниченное восприятие и бедность чувственного опыта не позволяют ребенку комбинировать и реконструировать образы воображения. [2]

Целью использования театрализованной игры для слабовидящих детей, детей с амблиопией и косоглазием является формирование и коррекция социального, эмоционального потенциала, а также активно влияет на развитие воображения ребенка, его раскрепощенность в общении с детьми и взрослыми.

При организации театрализованных игр педагог должен ответственно отнестись к их подготовке: знать степень нарушения зрения; учитывать возрастные особенности ребенка. Желательно включение театрализованных игр в самые различные занятия. Т.е. необходимо постоянное сопровождение деятельности ребенка театрализованной игрой. [3]

В своей работе использую разнообразные театрализованные игры: с помощью театра теней, настольного плоскостного театра, плоскостного театра на фланелеграфе, пальчикового театра, театр кукол би-ба-бо. Применяю различные формы: игры-разминки, упражнения, этюды, пальчиковую гимнастику, инсценировки, игры-хороводы, спектакли.

Разберем несколько примеров театрализованных игр, которые решают следующие задачи: развитие воображение, мелкой и общей моторики, раскрепощенности в общении с детьми и взрослыми в коррекционной работе со слабовидящими детьми нашей группы.

При коррекции зрения очень важно создать в условиях театрализованных игр предметно – развивающую среду. В нашей группе, для слабовидящих детей, детей с амблиопией и косоглазием организован многофункциональный театральный уголок «В гостях у сказки».

Он используется как для совместной деятельности воспитателя и детей, так и самостоятельно, для проведения комплексных занятий и театрализованных игр.

Теневой театр. Театр теней развивает воображение ребёнка и учит креативно мыслить. В отличие от «готовой» игрушки - это силуэты, но ребенок дорисовывает и допридумывает в своей голове элементы, которые не показаны, а такой мыслительный процесс очень полезен. Теневой театр подталкивает ребенка к такому мыслительному процессу.

Благодаря театрализованной игре с тенью, у детей с плохим зрением происходит повышение общей зрительной активности.

Вследствие чего перед детьми могут быть поставлены различные задачи: определить геометрическую форму фигуры; распознать размеры заданного образа; назвать предмет, похожий на данную фигуру. В зависимости от возраста задачи могут усложняться.

Кукольный театр. Роль кукольного театра в развитии ребёнка невозможно переоценить. Прежде всего, кукла помогает установить контакт с ребёнком, если он «закрепощён», эмоционально «зажат», боится незнакомых людей. Маленькая кукла вызывает меньше страха, опасений, и с ней ребёнок, особенно младшего возраста, быстрее идёт на контакт, нежели со взрослым. [4]

Театрализованная игра «Цветные сказки». Ребенку предлагается попробовать стать художником, выбрать любой цвет сказки, а из имеющихся в наличии цветных предметов обыграть название сказки. (Например, «зелёная, желтая сказка» ребенок подбирает для сказки героев задуманных цветов, и обыгрывает ее, самостоятельно придумывая сюжет). Воспитатель оказывает помощь комментариями к сказке.

Театрализованная игра «Волшебная полянка». Дети перевоплощаются в бабочек, им предлагается найти на сказочной поляне необычный цветок - «Цветик - семицветик». Найдя цветок, дети называют вслух все цвета лепестков, присутствующие на нем. Затем воспитатель предлагает найти на этой же полянке героев своей сказки, соответствующие цвету своего выбранного лепестка. Так же обыгрывают сказку самостоятельно, придумывая сюжет. Можно объединяться в подгруппы.

Театрализованная Игра «Лабиринт». Воспитатель предлагает пройти лабиринт, проследи пальцем, до своего сказочного героя. После, дети с этими героями могут разыграть небольшую сказку.

Театрализованные игры с пальчиками. Дети одевают персонажи на пальцы, обыгрывают несложные сюжеты. По ходу сюжета действует одним или несколькими пальцами, проговаривая текст. Можно изображать действия, находясь за ширмой или свободно передвигаясь по столу, комнате.

Театрализованные игры всегда радуют, часто смешат детей, пользуясь у них неизменной любовью. Дети видят окружающий мир через образы, краски, звуки. Малыши смеются, когда смеются персонажи, грустят, огорчаются вместе с ними.

Обязательным условием успешного проведения театрализованных игр является обучение детей ориентировке в большом и малом пространствах. Дополнительные сложности в ориентировке могут возникнуть и в играх-драматизациях на большой сцене. Для их устранения следует использовать зрительные ориентиры (декорации или специальные цветные ориентиры), позволяющие облегчить нахождение середины сцены и ее границ. Существенное значение имеет также индивидуальная работа с детьми-исполнителями по разучиванию мизансцен.

В дальнейшем в театральное представление вводятся элементы сюжетно-ролевой игры. Исходя из особенностей зрительного восприятия детей с нарушениями зрения, необходимо формировать точные игровые действия, например, те, которые имитируют конкретные эпизоды работы театра: продажу билетов, проверку билетов у зрителей, подготовку зрительного зала, расстановку стульев в соответствии с нумерацией рядов и мест, настройку осветительных приборов.

Театрализованная игра рассматривается как творческая деятельность, что обуславливает особое взаимодействие взрослого и ребенка, детей между собой, основу которого составляют свободная атмосфера, поощрение детской

инициативы, отсутствие образца для подражания, наличие своей точки зрения у ребенка, стремление к оригинальности и самовыражению.

Список использованных источников:

1. Мониторинговые исследования развития слабовидящих детей, детей с амблиопией и косоглазием: учеб.-метод.пособие /авт.сост. Н. И. Пристанскова. – Балашов: Николаев, 2016. – 80 с.
2. Взаимодействие специалистов и педагогов ДООУ в работе с детьми с нарушением зрения: учеб.-метод.пособие /Т.Н. Акулова, Н.И. Пристанскова, Т.В.Ерохина, М.А. Гребенщикова. – Саратов: Саратовский источник, 2017. – 72с.
3. *Антипина Е.А.* Театрализованная деятельность в детском саду. Игры, упражнения, сценарии [Текст] /Е.А. Антипина. – М.: ТЦ Сфера, 2009. - 128 с.
4. *Чеканова О.Л.* От театра кукол в детском саду к познанию себя в окружающем мире / О. Л. Чеканова. — Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — Т. 1. — Санкт-Петербург : Реноме, 2012. — С. 136-137.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ К ИНКЛЮЗИИ: УРБАНИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Ю. В. Селиванова

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

juliaselivanova@mail.ru

Д. В. Зайцев

доктор социологических наук, профессор кафедры философии, социологии, психологии ФГБОУ ВО «Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А., г. Саратов, Россия

dvzsaratov@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования проблем отношения в российском обществе к социокультурной инклюзии, реализации инклюзивных практик для оптимизации жизнедеятельности социально-уязвимых, маломобильных групп населения. Исследование проводилось в нескольких городах Нижнего Поволжья (Астрахань, Саратов, Волгоград, N=522) и было посвящено выявлению специфики инклюзивной культуры представителей гуманитарной интеллигенции и инженерно-технических сообществ городов. Эмпирически установлено, что уровень данной культуры характеризуется как «средний» (с позиций вербального принятия проблемы), а с прикладных позиций (в аспекте готовности решать проблему) – как «низкий». Инклюзивное или дружественное отношение проявляется в готовности помочь другому в независимости от специальных навыков и умений, что и отражается в инклюзивных установках и стратегиях информантов. Социальное отношение в большей степени характеризуется маркерами сплоченности, толерантности к социально-уязвимым, маломобильным группам населения.

Ключевые слова: интеграция, инклюзия, город, урбанистика, интеллигенция, социально-уязвимые группы.

**SOCIOCULTURAL ASPECTS OF ATTITUDE TO INCLUSION:
URBANISTIC CONTEXT**

Yu.V. Selivanova

*Doctor of Science in Sociology, professor, Head of the Department of Special Needs
Education, Saratov State University, Saratov, Russia*

juliaselivanova@mail.ru

D.V. Zaitsev

*Doctor of Science in Sociology, professor of the Department
of Philosophy, Sociology, Psychology, Yuri Gagarin State Technical
University of Saratov, Saratov, Russia*

dvzsaratov@mail.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the problems of attitude to sociocultural inclusion in Russian society, the implementation of inclusive practices to optimize the life of socially vulnerable, low-mobile groups of the population. The study was conducted in several cities of the Lower Volga region (Astrakhan, Saratov, Volgograd, N = 522) and was devoted to identifying the specifics of the inclusive culture of representatives of the humanitarian intelligentsia and engineering and technical communities of cities. An inclusive or friendly attitude is manifested in the willingness to help an impaired person, regardless of special skills and abilities, which is reflected in the inclusive attitudes and strategies of the informants. Social attitude is more characterized by markers of cohesion, tolerance to socially vulnerable groups of people, to people with limited mobility.

Keywords: integration, inclusion, city, urban studies, intelligentsia, socially vulnerable groups.

Современные тренды разновекторного развития общества начинают строиться на основе принципов социокультурного разнообразия и социальной

инклюзии, что способствует минимизации распространения практик социальной эксклюзии. Социальная эксклюзия до недавнего времени представляла собой основу социального взаимодействия, дифференциации общества, его структуризации, посредством вытеснения за пределы «основного общества», исключения из мейнстрима определенных групп, общностей – отличных от большинства. Инклюзия рассматривается в науке, прежде всего, как этап (или степень) интеграции, её углубление и расширение [1]. По мнению В.Н.Ярской-Смирновой, инклюзия «представляет собой демократическую акцию по включению индивида / группы в более широкое сообщество с целью приобщения к определенному действию или культурному процессу» [2].

В европейском документе «Creating an Inclusive Society: practical strategies to promote social integration» социальная инклюзия рассматривается как «процесс, включающий определенные усилия для достижения равных возможностей всех граждан», например, независимо от пола, возраста, социального статуса, для обеспечения активного участия во всех сферах общественной жизни, в принятии решений для противодействия социальной эксклюзии» [3]. М.Вольф в своей работе «Глобализация и социальная эксклюзия: некоторые парадоксы» (1994) определяет комплекс видов «социальной эксклюзии: эксклюзия от средств к существованию, от социальных услуг, от культуры потребления, от возможности понимания происходящего, от массовых организаций и солидарностей, эксклюзия от политического выбора, благосостояния и сетей социальной безопасности» [4].

Соответственно, с одной стороны, актуальность практик инклюзии обусловлена расширением неравенства в обществе, повышением степени незащищенности граждан в контексте финансово-экономических, социально-политических кризисов – перманентных, кратковременных и циклических, что генерирует и поддерживает неопределенность; с другой - определяется выгодой реализации, продвижения инклюзивных практик на основе разнообразия. Это как символические, политические бонусы, так и осязаемая финансовая выгода

(например, производство, установка и обслуживание лифта или платформы подъёмной для инвалидов, эскалатора).

Основным показателем степени социальной инклюзии, инклюзивности общества, выступает отношение представителей разных его групп, прежде всего, городской интеллигенции к разнообразию. Именно городская интеллигенция (социально-гуманитарная, инженерно-техническая) во многом определяет векторы социального развития, специфику реализации мер социокультурной, образовательной, социально-экономической политики.

Городское пространство, урбанистическая среда в целом представляют собой переплетение множества социокультурных и персональных разнообразий. Большинство российских городов – это синтез городской и сельской жизни, ведь многие города сращены с пригородами, включают в урбанистическое пространство крупные локации частных домов с земельными участками; происходит трансформация дачных поселков в коттеджные; реализуются процессы агломерации.

Социально-урбанистические исследования основаны на трудах представителей чикагской научной школы, прежде всего - Р.Парка, Э.Берджесса, Р.Маккензи, Л.Вирта. Последний исследовал влияние городской среды на личность и на её повседневность. Р.Парк рассматривал город как деятельность людей и жизненно важные процессы и отмечал, что развитие урбанизма накладывает отпечаток на формы общения, которое зачастую становится формальным дистанционным, лишённым контактов и эмоций. Это приводит к снижению в обществе уровня солидарности, сплоченности, интеграции, социального контроля, рационализирует поведение граждан. Преобладание рациональности, как писал Г.Зиммель, объясняется особенностями жизни большого города, «уличной сутолокой, быстрым темпом и многообразием хозяйственной, профессиональной и общественной жизни». Всё это в комплексе определяет социальное отношение к разнообразию [5].

Разнообразие многолико и проявляется в особенностях здоровья людей (от специфических способностей до инвалидности), их взглядах, ценностях,

возрасте, компетенциях, статусах, деятельности, миграционных настроениях и т.д. Сегодня разнообразие стало рассматриваться как ресурс позитивных изменений, прежде всего, в коммерческой сфере (объединение в команду «разнообразных» по функционалу специалистов для выполнения конкретных проектов ([Linked in Global Talent Trends, 2020](#))) [6]. Результаты исследования Deloitte свидетельствуют, что организации, придерживающиеся разнообразия: в 6 раз адаптивнее к трансформирующейся среде; в 2 раза чаще добиваются своих целей; в 8 раз вероятнее продемонстрируют высокие бизнес результаты [7].

Разнообразие важно и в социокультурных процессах, так как детерминирует их социетальность. Это позитивно для всего общества, повышения степени его интеграции и сплоченности. Фактически инклюзивная культура, во многом не успев сформироваться и распространиться, уже трансформировалась в культуру Diversity&Inclusion (D&I) / *Культура Разнообразия и Инклюзивности (Принятия)* [6].

С этих позиций представим результаты исследования, в котором принимали участие в 2018 – 2020 годах в рамках масштабного проекта "Инклюзивная культура социального времени: современный урбанистический контекст (регион Нижнего Поволжья)», реализованного под руководством Заслуженного деятеля науки России, профессора В.Н.Ярской-Смирновой.

Исследование предполагало сбор эмпирических данных об особенностях инклюзивной культуры представителей гуманитарной и инженерно-технической интеллигенции городов Нижнего Поволжья – Астрахань, Волгоград, Саратов. Анализировалась степень социальной инклюзии по отношению к уязвимым, маломобильным городским группам. Исследование проводилось методом анкетного опроса (N=522; Саратов, N=220, Астрахань, N=150, Волгоград, N=152), а также фокусированного интервью (Саратов, N=3, Астрахань, N=5, Волгоград, N=7. Принципиальных отличий в полученных эмпирических данных в когортах интеллигенции гуманитарной и инженерно-технической не выявлено. В качестве ключевых уязвимых, маломобильных городских когорт в исследовании представлены: дети и взрослые с инвалидностью, мигранты, дети-

мигранты, родители детей раннего возраста, пожилые, люди – исповедующие разные религии.

Проанализируем основные результаты исследования. Для обеспечения объективности анализа отметим, что в окружении 52% респондентов имеются взрослые с инвалидностью, 55% - дети с инвалидностью, 82% - родители маленьких детей, 88% - пожилые, 61% - исповедующие разные религии, 21% - мигранты и 13% - дети-мигранты.

Высокий уровень дружелюбности - показатель культурной, нравственной, моральной составляющей общества, солидарности и сплоченности. Дружелюбное отношение индивидов, проявляемое друг к другу, готовность оказать помощь, свидетельствуют о личностном благополучии, высокой инклюзивной культуре информантов. Дружелюбное отношение в большей степени проявляется в готовности помочь (85%), отсутствии дискриминации на работе (50%) и отсутствии оскорбительной риторики на улицах (49%). Отмечается, что к обычным детям и взрослым наиболее дружелюбно относятся в Саратове, а в Волгограде - к подросткам и молодежи. К пожилым людям во всех городах отмечается дружелюбное и скорее дружелюбное отношение.

Полиморфизм отношения наблюдается к детям с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью. К примеру, 38% информантов считает, что общество дружелюбно относится к детям, слабовидящим и потерявшим зрение, 37% - к слабослышащим и потерявшим слух, 35% - с выраженными нарушениями опорно-двигательного аппарата, 27% - с расстройствами аутистического спектра. Инклюзивное образование более половины респондентов до настоящего времени так и не считают предпочтительным для детей с особенностями развития, связывая это с неготовностью российской системы общего образования принять таких детей. К примеру, 36% представителей интеллигенции отмечает недостаточность дефектологических компетенций у педагогических работников, а также то, что учителя вынуждены уделять детям-инвалидам больше времени и внимания, чем

обычным детям, что отрицательно влияет на образовательный процесс; 66% видит трудности обучения детей с инвалидностью в обычных классах в отсутствии пандусов и иных технических приспособлений.

Оценка инклюзивной культуры в высших учебных заведениях была произведена на основе анализа ответов об особенностях стремления к инклюзии студентов и преподавателей университетов. Наиболее дружественное отношение в вузах г. Саратова проявляется к людям пожилого возраста (55%), студентам с маленькими детьми (52%), студентам и сотрудникам с инвалидностью (42%). В Астрахани инклюзивное отношение в большей степени наблюдается к студентам-родителям маленьких детей (58%), пожилым людям (57%), студентам и сотрудникам различных национальностей (52%). В Волгограде наивысший процент дружелюбности (59,5%) - к студентам и преподавателям - представителям различных религий, пожилым (48%), студентам и сотрудникам с различными национальными признаками (43%). Отчасти, это коррелирует с результатами проведенных ранее исследований, в рамках которых было установлено, что четверть опрошенных считает внедрение инклюзивного образования в высшей школе фактором снижения качества высшего образования, а более половины информантов (58%) отмечают, что преподаватели вузов не имеют представления о специфике работы с группами студентов с инвалидностью [8].

Отношение общества к мигрантам зачастую основано на стереотипах в отношении этноса, которые являются «упрощенным образом или набором представлений о конкретной этнической группе, которые позволяют человеку с минимальным уровнем социальной рефлексии самопозиционироваться по отношению к своей и другим этническим группам в целом и к их отдельным представителям» [9]. В разрезе трёх городов, к мигрантам из Центральной Азии 35% опрошенных демонстрирует отношение скорее дружественное, 28,5% - скорее недружественное. К мигрантам с Кавказа 37% респондентов относятся скорее недружественно и 24% скорее дружественно. Отмечается позитивное (скорее дружественное) отношение к мигрантам с Украины (41%), мигрантам из

Молдовы (40%). Региональная специфика отношения к мигрантам показывает: в Саратове к мигрантам из Центральной Азии, мигрантам с Кавказа относятся скорее недружественно (32%), а с Украины и Молдовы скорее дружественно (39% и 37% соответственно). В Астрахани к мигрантам из Центральной Азии, Украины, Молдовы относятся скорее дружественно (34%, 49%, 47% соответственно), а к мигрантам с Кавказа скорее недружественно (34,5%). В Волгограде относятся к мигрантам из Центральной Азии (49%), с Украины (35%), Молдовы (37,5%) скорее дружественно, а к мигрантам с Кавказа - скорее недружественно (33,5%). Возможно, определенное сходство культуры российской и культуры мигрантов из славянских стран способствует оптимальной интеграции и ассимиляции. «Классический пример - армяне. Первое поколение не совсем армяне, как сами армяне говорят, второе поколение – уже русские» (муж., 42 г., глав. инженер, Волгоград).

Россия представляет собой социокультурное поликонфессиональное, полиэтничное, поликультурное пространство, обусловленное своим географическим положением. Территория российского государства настолько обширна, что позволяет дружественно соседствовать различным религиям на протяжении многих столетий, сохраняя свою самобытность. Опрос показал, что российское общество дружественно относится к различным религиям. В Саратове к православным относится «дружественно / скорее дружественно» 93,5% респондентов (в Астрахани - 89%, в Волгограде – 95%); к католикам – 68% (в Астрахани – 72%, в Волгограде – 59%); к иудеям – 70% (в Астрахани – 65%, в Волгограде – 64%); к мусульманам – 66% (в Астрахани – 72%, в Волгограде – 71%); к буддистам – 60% (в Астрахани – 67%, в Волгограде – 65%).

Подведем итог. Связующими компонентами культуры разнообразия и инклюзии выступают процессы социокультурного включения, социальной интеграции, сплоченности, толерантности, солидарности, которые логически продолжают и дополняют друг друга. Инклюзивное социальное отношение проявляется как в риторике, символически, так и на практике, в повседневной жизни. Опираясь на свой опыт жизнедеятельности, представители

социогуманитарной и инженерно-технической интеллигенции городов высказали своё мнение по ряду вопросов инклюзивного состояния российского общества. Это позволило получить новые эмпирические данные. Социальное отношение информантов в большей степени характеризуется маркерами сплоченности, толерантности к социально-уязвимым группам населения. Инклюзивное или дружественное отношение в первую очередь проявляется в готовности помочь другому в независимости от специальных навыков и умений, что отражается в инклюзивных установках и стратегиях людей.

Дружественное и скорее дружественное отношение в современном российском обществе складывается, по мнению представителей интеллигенции, к мигрантам из любых стран, которые способны к принятию культурных норм, соблюдению местных законов и не демонстрируют неприязненного отношения к принимающему населению. Проблема межнациональных и религиозных конфликтов в российском обществе остро не проявляется за счет многолетних традиций дружественного сосуществования на территории России различных наций и конфессий. Был выявлен относительно высокий уровень инклюзии в высших учебных заведениях трех нижевожских городов ко всем студентам, преподавателям и другим сотрудникам независимо от возраста, национальности, вероисповедания, состояния здоровья, что свидетельствует о сформированности основ инклюзивной культуры высшего образования. Область среднего общего образования по-прежнему не обладает инклюзивными характеристиками и инклюзивными практиками.

Представители когорт, участвующих в исследовании демонстрируют недоверие к государству и местной власти, проявляют критику социальной политики в отношении социально-уязвимых групп, считают, что государство недостаточно включено в решение проблем людей, находящихся в трудной жизненной ситуации. При этом отмечается определенная активность бизнеса и гражданского общества, отдельных активистов, которые способны адресно подходить к оказанию помощи (однако, только каждый пятый горожанин демонстрирует готовность к практическому решению социальных проблем [10]).

В целом необходим синтез усилий разных акторов социальных изменений, а также гражданская активность и инициативность самих получателей помощи и поддержки - бенефициариев.

* * *

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта №18-011-00562А

Список использованных источников:

1. *Селиванова Ю.В., Зайцев Д.В.* Социальная интеграция личности: социологический подход к анализу понятия // Известия Саратовского университета. Новая серия». Серия Социология. Политология. 2014. №2. С.41-44
2. *Ярская В.Н., Григорьева О.А., Зайцев Д.В., Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р.* и др. Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации / Под ред. П.Романова, Е.Ярской-Смирновой. М.: МОНФ, ЦСПГИ, 2008. 224 с.
3. *Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration, 2009* / URL: <http://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/Ghana/inclusive-society.pdf>. Обращение к ресурсу 15.11.2020.
4. *Wolf M.* Globalization and social exclusion: Some paradoxes // *Social Exclusion: Rhetoric Reality Responses* / International Institute for labour studies. United Nations development program; Ed. by G. Rodgers, Ch. Gore, J. Figueiredo. Geneva, 1994. P.81-102.
5. *Радионова Л. А.* Город как социальная система: хрестоматия. Харьков: ХНУГХ им. А. Н. Бекетова, 2016. 163 с.
6. *Lalwani P.* LinkedIn Global Talent Trends 2020: Latest HR Trends Revealed / URL:<https://www.hrtechnologist.com/articles/employee-engagement/linkedin-global-talent-trends-2020-latest-hr-trends/>, 24.01.2020. Обращение к ресурсу: 18.11.2020.

7. Hoyt [C.](https://headlines.cxr.works/article/high-impact-diversity-and-inclusion-bersin-by-deloitte) High-impact diversity and inclusion - bersin by deloitte / URL:<https://headlines.cxr.works/article/high-impact-diversity-and-inclusion-bersin-by-deloitte>, 2017. Обращение к ресурсу: 17.11.2020.
8. Селиванова Ю.В., Щетинина Е.Б. Готовность преподавателей к обучению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 3. С.65-70.
9. Реутов Е. В. Влияние украинского кризиса на этнические стереотипы россиян // Власть. 2015. Том. 23. № 6. С. 145-149.
10. Инклюзивная культура горожан (Нижнее Поволжье): Коллективная монография / ред. В.Ярская-Смирнова и Д.Зайцев. М.: ООО «Вариант», 2019. 274 с.

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ЗНАЧЕНИЕ СОЗДАНИЯ
ФЛОРИСТИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

Е. А. Скребцова

студентка факультета психолого-педагогического и специального образования

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский

государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,

Саратов, Россия

ekaterina.skrebtsova@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию коррекционно-развивающего потенциала флористики для слепых и слабовидящих детей. Описаны методики обучения составлению флористической композиции детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, флористика, цветы, флористическая композиция.

**CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL IMPORTANCE OF
CREATING A FLORISTIC COMPOSITION BY VISUALLY IMPAIRED
PRESCHOOL CHILDREN**

E.A. Skrebtsova

master's student, Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education,

Saratov State University, Saratov, Russia

ekaterina.skrebtsova@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the correctional and developmental potential of floristics for blind and visually impaired children. The article describes the methods of teaching the drawing up of a floristic composition for preschool visually impaired children.

Keywords: children with visual impairments, floristics, flowers, floral arrangement.

Люди восхищались цветами еще в древние времена, в их честь слагали различные стихотворные строки. Человек уже тогда осознавал величайшее эстетическое значение цветов и стремился ввести их в свой быт. Первые цветочные композиции были обнаружены учеными в следах древних цивилизаций Египта, Греции и Рима. Жители украшали ими свои дома и общественные здания, празднества и состязания. Именно восхищение цветами положило начало зарождению науки «флористики». А наличие определенных правил при создании растительных композиций уже говорит о начале становления флористики, как одного из вида искусства.

Флористика - разновидность декоративно-прикладного искусства, которое практикует создание букетов, композиций, коллажей из разнообразных цветов, листьев, трав, ягод, орехов и т. д. Природный материал, может быть, живым, сухим или консервированным [1; с.4].

Флористикой могут заниматься люди всех возрастов. Различные особенности физического и психического здоровья, которые могут присутствовать у каждого человека, не являются существенным ограничением для занятий в данной области. Наоборот, в данном случае, флористика оказывает благотворное влияние на организм человека. Она позволяет соприкоснуться с прекрасным и удивительным миром природных материалов, воспитывает художественный вкус, чувство любви и уважения к окружающей природе, а также способствуют успешному развитию творческих способностей и эстетическому воспитанию в целом. *Эстетическое воспитание* – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [2; с.24].

Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения – это категория детей со своими физическими, психологическими, морально-нравственными особенностями, которые необходимо учитывать в процессе их обучения и воспитания.

В воспитании слепых и слабовидящих превалирует познавательная и практическая сторона и мало представлена чувственно-эмоциональная, эстетическая. До последнего времени считалось, что слепым трудно передать с помощью осязания эстетическое содержание различных видов деятельности. Наблюдения и исследования показывают, что отношение ребенка к ритмической стройности формы, цвету различными способами предоставления информации оказывает большое влияние на смысловую сторону деятельности. Слепые и слабовидящие в связи с различными способами восприятия окружающей действительности в разной мере способны к эстетической оценке предметов и объектов игровой, учебной, и трудовой деятельности. Поскольку объективные свойства эстетического (форма, ритм, гармония, симметрия, цветосочетание и др.) существуют в объективной реальности, то они отображаются в человеческом восприятии, представлениях, сознании людей в их повседневной жизни. [3;99]

Одним из важнейших условий эстетического воспитания слепых и слабовидящих является развитие у них восприятия формы и формообразующих элементов (контраста, композиции, симметрии, ритма), которые имеют познавательную и эстетическую ценность. В этом может поспособствовать создание вместе с детьми разнообразных творческих работ из живых цветов, например, флористическую композицию в сосуде.

Флористическая композиция в сосуде – компоновка цветов на специальной губке (оазисе). В этой технике собирают от простых букетов до замысловатых цветочных фигур. В качестве основы используют различные корзины, вазы, задекорированные горшки. Для сложных фигурок очень удобно использовать пластиковую подложку.

Одно из обязательных правил составления данных композиции является то, что все растения, входящие в состав, должны быть подрезаны длинным срезом наискосок – это даст им возможность дольше стоять. Правильный уход (прежде всего, поливка) позволит простоять до семи дней, хотя обычно цветы стоят до четырех дней [4, с. 41].

Перед тем, как приступить к сборке флористических композиций на оазисе из живых срезанных цветов, с детьми с нарушениями зрения необходимо повторить, из каких основных частей состоит цветок (стебель с листьями, бутон, который в свою очередь состоит из лепестков). Следует рассказать, а лучше и показать наглядно основные виды популярных цветов и зелени, которая используется в современных букетах. Желательно показывать им настоящий, срезанный растительный материал, а не его изображение в учебниках или презентациях. Во-первых, таким способом они быстрее запомнят название и внешний вид растения. Во-вторых, в связи с физиологическими особенностями дошкольники с нарушениями зрения большое количество информации усваивают тактильно, а в данном случае у них будет возможность потрогать срезанные цветы руками. Тем самым они смогут лучше определить плотность стебля у растения, его текстуру, изучить форму листьев, поближе рассмотреть необычайной красоты окрас лепестков того или иного цветка. Это будет способствовать формированию у них адекватных представлений об окружающем мире, развитию осязания и мелкой моторики.

Если говорить уже о практической части, то в самом начале собирать флористические композиции рекомендовано небольших размеров, а цветы, входящие в состав работы должны иметь плотный стебель. Так как многие живые растения по своей природе – это достаточно хрупкий материал, сначала отработать технику сборки следует на таких цветах, которые меньше всего подвержены деформации. Для этого хорошо подойдут розы, но необходимо отметить, что данная разновидность цветов имеет на стебле шипы, поэтому взрослый человек должен *самостоятельно и преждевременно* их удалить, чтобы дети с нарушениями зрения во время работы не поранились. Что касается сосуда,

в котором собирается флористическая композиция, как уже говорилось ранее, то он должен быть небольшого размера, на первых порах это может быть обычный пластиковый горшок для цветов. Это необходимо для того, чтобы ребенок научился вырезать оазис или флористическую губку согласно размеру сосуда. Также дошкольнику с нарушениями зрения будет легче научиться правильно располагать цветы в маленьком горшке, чем сразу в большой коробке. Он научится заполнять так называемые «пустоты» между живыми цветами различной зеленью. Следует отметить, что в самом начале начинающие флористы тоже собирают маленькие флористические композиции, постепенно увеличивая их размер.

Как только дети дошкольного возраста с нарушениями зрения научатся уже более-менее уверенно и правильно составлять композиции из живых цветов, им необходимо показать способы украшения данных работ. Одним из самых простых вариантов является декорирование композиции с помощью топпера. Топпер – это небольшая эстетичная табличка с пожеланиями или добрыми словами («С днём рождения», «Любимой мамочке» и т.д.), сделанная из фанеры или пластика на длинной шпажке. При необходимости табличку можно покрасить в различные цвета, чтобы она лучше гармонировала с растениями в сосуде. А маленькую, нежную композицию из живых цветов можно украсить легкими бабочками на длинной шпажке или проволоке, миниатюрной мягкой игрушкой. Главное - научить детей с нарушениями зрения правильно подбирать данный декор к флористической работе на оазисе, чтобы они подходили друг к другу по цвету, размеру, форме. Например, в большую композицию в коробке или деревянном ящике из ярких гербер маленькая мягкая игрушка не подойдет, потому что среди пышных цветов данное украшение просто затеряется. Лучше всего в качестве украшения для этой работы следует использовать топпер.

Я считаю целесообразным, если учащиеся заберут маленькие композиции, но собранные своими руками домой. Во-первых, они смогут еще несколько дней любоваться своей работой, благодаря этому дошкольники с нарушениями зрения могут поверить в свои собственные силы, у них повысится самооценка.

Во–вторых, дети захотят сделать что–то еще собственными руками и, возможно, составление разнообразных работ из цветов станет не просто одноразовым делом, а любимым хобби или даже будущей профессией. Ну и, в–третьих, забрав композицию из цветов домой, они смогут просто подарить его близкому человеку, тем самым порадовать и его, и себя.

Таким образом, на основании всего вышесказанного можно сделать вывод, что составление флористической композиции в сосуде оказывает благотворное влияние на детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Такая работа оказывает коррекционно-развивающее воздействие на ребенка. Во время работы с живыми, растительными материалами они соприкасаются с самой природой, тем самым начинают больше её ценить и беречь, у них формируются адекватные представления об окружающем. При составлении композиции на оазисе у учащихся развивается мелкая моторика, осязание, зрительное восприятие. При её декорировании у детей с нарушениями зрения развиваются творческие способности, они соприкасаются с прекрасным, тем самым происходит эстетическое воспитание личности ребенка.

Список использованных источников:

1. *Кияткин А.К.* Искусство составления букета / А.К Кияткин. – Ташкент: Изд-во ЦК Компартии Узбекистана, 1982. – 89 с.
2. *Лихачев Б.Т.* Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / Б. Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 175 с.
3. *Тинькова Е.Л., Козловская Г.Ю.* Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: Учебное пособие / Е.Л. Тинькова, Г.Ю. Козловская. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 137 с.
4. *Блэклок, Джудит,* Уроки флористики. Букеты и композиции. Практические советы по аранжировке живых цветов / Джудит Блэклок. – М.: Фитон +, 2003. – 168 с.

МУЛЬТТЕРАПИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н. В. Соловьева

педагог-психолог ЧОУ «Лицей-интернат естественных наук»,

г. Саратов, Россия

tashaUST@yandex.ru

Аннотация. В статье отражается опыт использования метода мульттерапии в практике психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, описываются возможности данного метода и особенности его применения.

Ключевые слова: арт-терапия, мульттерапия, анимация, дети с ограниченными возможностями здоровья.

CARTOON THERAPY AS AN INNOVATIVE TOOL FOR PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE OF CHILDREN WITH DISABILITIES

N.V. Solovyova

*Psychologist, private educational institution «Lyceum-Boarding School of Natural
Sciences», Saratov, Russia*

tashaUST@yandex.ru

Abstract. The article reflects the experience of using the method of cartoon therapy in the practice of psychological assistance of children with disabilities, describes the capabilities of this method and the peculiarities of its use.

Keywords: art therapy, cartoon therapy, animation, children with disabilities.

Последние три десятка лет в нашей стране стали временем бурного развития и освоения новых форм психологической помощи. Большой интерес специалистов и потенциальных клиентов вызывает арт-терапия - метод,

связанный с раскрытием творческого потенциала индивида, высвобождением его скрытых энергетических резервов и в результате нахождением им оптимальных способов решения своих проблем. Арт-терапия все чаще рассматривается как инструмент прогрессивной психологической помощи, способствующей формированию здоровой и творческой личности, а также реализации на практике таких функций социализации личности, как адаптационная, коррекционная, мобилизующая, регулятивная, реабилитационная и профилактическая [1, с. 15].

С недавнего времени арт-терапия обогатилась новым перспективным видом – мульттерапией. Мульттерапия является синтезом деятельностного педагогического подхода, психологических методик групповой работы, проектного метода, нескольких методик арт-терапии (изотерапии, библиотерапии, драматерапии, сказкотерапии, музыкотерапии, песочной терапии и пр.) и анимационных технологий, дающих в совокупности синергетический эффект.

В лечебной и психокоррекционной практике мульттерапия может использоваться как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме и позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих (креативных) проявлений ребенка с проблемами осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии.

В мульттерапии, как и в целом в арт-терапии, не делается акцент на целенаправленное обучение и, следовательно, овладение навыками и умениями в каком-либо виде художественной деятельности (музыкальном, изобразительном, театрализованно-игровом, художественно-речевом), как в арт-педагогике [2, с. 26]. В связи с этим, есть принципиальное отличие работы педагога-мультипликатора детской анимационной студии от работы психолога-мульттерапевта. Мульттерапия – это вид арт-терапии, где мультипликация используется в лечебных или коррекционных целях.

В терапии анимацией важен не столько результат, сколько сам процесс создания мультфильма. В связи с этим, качество творческого продукта не выступает показателем эффективности работы. Мультфильм обладает собственной ценностью, связанной с последовательностью этапов разрешения личностных проблем ребенка. Кроме того, существенное отличие учебных от терапевтических занятий состоит в различии функций взрослого. На учебных занятиях эти функции сводятся к передаче ребенку новых способов и средств изображения, анимации и организации процесса их усвоения ребенком. На занятиях же по мульттерапии психолог помогает детям осознать и разрешить проблемную ситуацию, внешне ее выразить в рисунке (лепке) и определить выход из нее. При этом строятся особые взаимоотношения взрослого и ребенка, основанные на безоценочном принятии всех проявлений ребенка, эмоциональной поддержке и внимательном отношении к внутреннему миру. Мульттерапия представляет модель сотворчества взрослого и ребенка.

На занятиях средствами анимации создаются такие условия, которые позволяют каждому ребенку действовать в соответствии с собственными интересами и возможностями, порождать собственные идеи, выражать свои чувства и мысли. Задача взрослого - связать спонтанные образы детей в целостную композицию, используя художественные приемы, найти интересную форму подачи сюжета, умело направить идеи каждого ребенка в русло создания позитивного совместного продукта.

Отслеживание и поддержка педагогом творческих инициатив ребенка завершаются созданием творческого продукта и осознанием ребенком себя как субъекта творческой деятельности. Когда созданный персонаж начинает оживать, это воспринимается ребенком как особое волшебство и вызывает у него чувство собственной значимости (могущественности). Исследователи отмечают, что на представление ребенка о своих возможностях заметно влияет индивидуальный опыт успехов в деятельности [3, с. 163]. Этот опыт особенно важен для детей с ограниченными возможностями здоровья, так как обычные формы, такие как обучение в художественных школах, кружках и традиционные

средства, которые там используются, часто не позволяют создать для них ситуацию успеха.

Эффективность мульттерапии как инструмента психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья подтверждает полученный нами в течение последних пяти лет опыт ее применения в работе с детьми с интеллектуальными, психическими, соматическими, физическими, а также с сурдо-, орто-, тифло- нарушениями, на базе общеобразовательной школы и учреждений социального обслуживания.

Терапевтическое и коррекционное воздействие искусства мультипликации на ребенка с ограниченными возможностями здоровья проявляется, в первую очередь, в выведении переживаний во внешнюю форму через продукт творческой деятельности, а также создании новых позитивных переживаний, рождении креативных потребностей и способов их удовлетворения.

По нашему опыту, в мультфильмах, созданных детьми с ограниченными возможностями здоровья, чаще всего поднимается проблема взаимоотношений между людьми (животными), темы добра, объединения, одиночества, взаимопомощи. Особо тщательно прорабатываются психологом заявляемые юными мультипликаторами темы связи агрессивности с неудовлетворенной потребностью в общении, не сбывающейся мечты о выздоровлении, определяющем успех в жизни, с надеждой на чудо. В ходе проработки сюжета на занятиях анимационной деятельностью дети с ограниченными возможностями здоровья получают психологическую поддержку и решают актуальные вопросы: как помирить тех, кто поссорился, как вести себя, когда нужно извиниться, исправить ошибку, и даже попроситься, что делать, когда тебе одиноко и т.д.

При организации психологической помощи с помощью метода мульттерапии можно получить материал для индивидуальной консультативной работы с ребенком. К примеру, под руководством психолога в нашей студии был снят мультфильм в технике песочной анимации девочкой-подростком 12 лет с нарушением опорно-двигательного аппарата, замкнутой и неуверенной в себе.

На предложение создать авторский мультфильм, выразила сомнение, что у нее получится. Только при подбадривании и поддержке, девочка принялась рисовать. В процессе создания мультфильма увлеклась, и на третьей сцене произошло отреагирование. В третьей сцене появляется Моника – персонаж компьютерной игры *Doki Doki Literature Club!* При монтаже психологом был добавлен звуковой ряд - музыка из компьютерной игры, - который усилил эффект восприятия основной актуальной для подростка темы мультфильма и способствовал выходу на открытый диалог с подростком. Надпись Just Monika была добавлена в видеоряд и появляется на весь экран в мультфильме также неожиданно и кратковременно, как и в игре. Таким образом, в мультфильме происходит отсылка к игре. И это стало посылом к диалогу с подростком, «чтобы она знала, что я понимаю, что происходит». Таким образом, в ходе работы над созданием мультфильма выявляется увлечение потенциально опасным Интернет-продуктом и осуществляется вывод на диалог с замкнутым подростком.

Большинство детей с ограниченными возможностями здоровья затрудняются выразить свои чувства и эмоциональные состояния, формулировать проблему, и даже часто не осознают ее. То, что ребенок не готов напрямую выразить словами, взрослый может увидеть в его мультфильме. Сочиняя сюжет мультфильма, ребенок неосознанно черпает из внутреннего мира актуальные темы и исследует их. Это позволяет ему отреагировать негативные чувства, проговорить истинные мотивы, страхи, ожидания, определить истинные ценности, трансформировать негативный опыт, создать желаемый образ и найти для себя вариант решения проблемы. Работая над сюжетом мультфильма, ребенок учится быть более гибким и конструктивным по отношению к своей собственной жизни.

Благодаря облечению в образную форму при анимировании истории легко запоминаются и после окончания встречи с ребенком продолжают «работать» в его повседневной жизни. Такой продукт можно неоднократно просматривать и демонстрировать другим.

Во время работы над мультфильмом каждый ребенок проходит все основные этапы создания анимации: выбор темы, сочинение сюжета, раскадровка, создание фонов и персонажей мультфильма, покадровая съемка, озвучивание мультфильма. Таким образом, на занятиях по мульттерапии помимо терапевтической работы осуществляется целенаправленная деятельность, ориентированная на реализацию замысла. Своеобразие мульттерапии - в неразрывной связи терапевтических и коррекционно-развивающих мероприятий с формированием практических навыков и умений. В ходе занятий проводится знакомство с разными видами искусства, с этапами создания мультфильма и с различными техниками. Ребенок может попробовать себя в роли художника, сценариста, оператора, актера озвучивания и достаточно быстро получить результат – короткий мультипликационный фильм, что крайне важно для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для создания сюжетов ребенок приобретает знания о входящих в них предметах и явлениях. Действуя согласно придуманному сюжету, он учится анализировать поступки и последствия, логично выражать мысли и точно отражать чувства. В процессе выстраивания последовательности событий и необходимых действий развивается логика, целеполагание, планирование. Изображая что-либо на бумаге или с помощью пластичных материалов, ребенок получает представления о формах, нахождении предметов в пространстве и т.д. На занятиях мультипликацией развиваются мелкая моторика, координация движений. Наш опыт демонстрирует положительную динамику развития моторики рук у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в процессе работы над мультфильмами в технике пластилиновой анимации.

В ходе озвучивания анимационного фильма дети тренируют память, учатся передавать голосом характер и психологическое состояние героев, приобретают актерские навыки. В процессе озвучивания удается создать ситуацию успеха даже для детей с тяжелыми нарушениями речи. В нашей практике своего персонажа - носорога, застрявшего в дереве - озвучил безречевой ребенок с глубоким стойким двусторонним нарушением слуха. На

занятиях по мульттерапии также девочка с аутичными чертами и заиканием смогла озвучить своего героя, которому досталась главная роль. Получилась интересная история о собачке-иностранке, которую так участники прозвали из-за ее «немецкого акцента». Успех девочки вызвал сильную эмоциональную реакцию у членов ее семьи и был особо отмечен ее учителем, который после этого события стал наблюдать положительные изменения в развитии речи и в поведении девочки в школе среди сверстников. В последующей работе над съемкой и озвучиванием мультфильмов проявлялась стойкая благоприятная динамика развития этих детей.

В своей практике мы не раз отмечали позитивный эффект влияния занятий по мульттерапии на самооценку детей с ограниченными возможностями здоровья, их уверенность в себе. Важным достижением нашей работы считаем то, что приобретенный одним из участников с нарушением опорно-двигательного аппарата опыт монтажа мультфильмов стал определяющим при выборе этим подростком будущей профессии.

На занятиях по мульттерапии часто используются ресурсы коллективной деятельности. Работа в группе позволяет преодолеть эгоцентризм, развивать коммуникативные навыки: умение договариваться, понимать друг друга, уступать, оказывать поддержку, выполнять различные социальные роли - эффективно взаимодействовать, развивать лидерские качества – и нести ответственность за свой участок работы. Например, в ходе совместной деятельности при съемке мультфильма наши юные мультипликаторы нашли способ сообщать глухонемому оператору, когда делать кадр, и были очень довольны результатом.

Вклад каждого ребенка в процесс создания мультфильма позволяет приблизить желаемый результат. В ходе коллективной анимационной деятельности дети получают возможность осознавать свою индивидуальность и значимость, а также значимость своего партнёра, ощущают себя сопричастными чему-то важному, интересному.

Таким образом, метод мульттерапии, в силу своей новизны, универсальности, доступности, привлекательности и эффективности, может быть рекомендован педагогам - психологам образовательных и социальных учреждений в качестве инструмента оказания психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников:

1. *Киселева М.В.* Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. – Речь, 2007. – 336 с.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М.: Академия, 2001. – 248 с.
3. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

РАБОТА ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

М.А. Сорокина

студентка факультета психолого-педагогического и специального образования

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский

государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия

maryasoro@yandex.ru

О.В. Соловьева

кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский

государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,

г. Саратов, Россия

olvassol@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается влияние работы педагога-дефектолога с семьей, повышающей эффективность коррекционной работы с ребёнком с ОВЗ, доказывается факт значимости включения семьи в данную деятельность.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, коррекционная работа, педагог-дефектолог, коррекционные занятия.

THE WORK OF A SPECIAL TEACHER WITH THE FAMILY OF A CHILD WITH DISABILITIES AS A FACTOR OF THE EFFICIENCY OF SPECIAL WORK

M. A. Sorokina

Student, Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, Saratov State

University, Saratov, Russia

maryasoro@yandex.ru

O. V. Soloveva

Abstract. The article examines the influence of the work of a teacher-defectologist with a family that increases the effectiveness of correctional work with a child with disabilities, and proves the importance of including the family in this activity.

Keywords: limited health opportunities, inclusive education, correctional work, teacher-defectologist, correctional classes.

На сегодняшний день как в России, так в мире существует тенденция ухудшения здоровья детей и подростков. За последние десятилетия значительно увеличилось количество детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Дети с ОВЗ – это дети, которые по состоянию здоровья не могут свободно осваивать образовательные программы без обеспечения специальных условий воспитания и обучения.

Дети с особенностями в развитии и с ограниченными возможностями здоровья требуют особенного участия родителей в процессах воспитания, развития и обучении. Обучение не должно ограничиваться только взаимодействием ребёнка и педагога. Семья ребёнка должна быть активным участником образовательного процесса, чтобы обучение выходило за рамки общения с педагогом или с учителями в образовательных учреждениях. Отсутствие стресса в обучении с участием семьи, привычная и доверительная обстановка являются неоценимыми положительными факторами воздействия в процессе работы с особенными детьми.

Взаимодействие педагога и семьи ребёнка является важным показателем эффективности самостоятельного взаимодействия семьи с ребёнком и обучения ребёнка на самостоятельной основе. Важно данного взаимодействия объясняется и тем, что зачастую даже семьям со здоровыми детьми нужна помощь касательно

вопросов воспитания и развития, обучения детей. А родителям, которые воспитывают детей с ОВЗ квалифицированная помощь требуется ещё больше. Родители зачастую не могут справиться с навалившимся на них грузом ответственности, решить вопросы по уходу, воспитанию и развитию детей с ОВЗ, что обуславливает острую необходимость помощи семьям со стороны специалистов.

Многие родители считают, что для развития и обучения ребёнка с ОВЗ достаточно занятий со специалистом без участия семьи. На самом деле, действительного результата можно достичь только в том случае, если семья ребёнка будет принимать активное участие в образовательном процессе. К примеру, на протяжении дня родители могут следить за речью и действиями своего ребёнка, помогать ему совершенствоваться и закреплять навыки и знания, полученные в процессе занятий с педагогами-специалистами.

Учитель-дефектолог, проводя работу с семьями детей с ОВЗ, должен обязательно информировать родителей об особенностях развития ребёнка, проводить работу по формированию адекватного восприятия ребёнка и учить семью не требовать от ребёнка невозможного, сопоставлять ожидания от ребёнка с реальным положением. Дефектолог должен научить семью правильно общаться и взаимодействовать с ребёнком, чтобы психосоциальные условия в семье были как можно более комфортными для него, а также обозначить и научить родителей методам и приёмам работы по развитию и обучению ребёнка в домашних условиях.

Педагоги-дефектологи используют различные методы работы с семьями детей с ОВЗ, к примеру, методы консультации, совместных занятий с участием родителей, беседы, мастер-классы для семей особенных детей и т.д.

Дефектологи должны обязательно объяснять важность и необходимость участия родителей в занятиях с ребёнком, праздниках, конкурсах, мастер-классах и т.д. Совместная деятельность родителей и детей с ОВЗ помогает родителям учиться взаимодействовать с детьми и лучше понимать их состояние,

возможности и особенности, способствует сближению детей и родителей, учит основам сотрудничества при выполнении заданий.

Педагог-дефектолог должен проводить опросы и анкетирования для родителей детей с ОВЗ в целях получения информации об условиях жизни ребёнка, выявления имеющихся и потенциальных проблем, помогает подобрать подходящие способы взаимодействия с семьёй и скорректировать поведение родителей в отношении особенного ребёнка. Дефектологу необходимо организовывать встречи родителей с другими специалистами и врачами, которые также могут оказать помощь и поддержку для семей в вопросах ухода, обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Педагоги-дефектологи ведут индивидуальные тетради для семьи, в которых записывают домашние задания, направленные на отработку и закрепления материала, изученного на занятиях.

Важно отметить, что любые формы учителя-дефектолога с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья будут бесполезными без личного желания семьи участвовать в процессе и их заинтересованности в воспитании, развитии и обучении особенного ребёнка. Успех занятий зависит, в большинстве, от семьи ребёнка, поэтому педагог-дефектолог должен делать всё возможное для того, чтобы наладить контакт с родителями и донести до них важность их прямого участия в образовательном процессе даже в тех случаях, когда первичный контакт с родителями оказывается неудачным.

Общение родителей со специалистом-дефектологом позволяет им получить необходимую информацию о нарушениях у ребёнка с профессиональной точки зрения. Помимо этого, педагог-дефектолог оказывает родителям существенную эмоциональную поддержку. Педагог должен расположить родителей ребёнка к себе, выстроить с ними доверительные и честные отношения, чтобы научить родителей всем необходимым приёмам и навыкам в обучении ребёнка и общении с ним. Если родители сотрудничают с педагогом, ребёнку становится легче заниматься, он позитивнее воспринимает задания, чувствует уверенность в себе и радуется своим успехам. [5, с. 84].

Важным моментом в эффективности коррекционной работы является обратная связь. Родители должны не бояться обращаться к педагогу-дефектологу за помощью или советом, и не только в тех случаях, когда сомнения и затруднения уже загоняют их в тупик.

Родители должны понимать свою ответственность за весь коррекционный процесс, с пониманием относиться к выполнению заданий педагога на регулярной основе. Выполнение заданий позволяет не только ускорить коррекционный процесс, но и привить ребёнку ответственность, усидчивость, самоконтроль. Помимо этого, ребёнок учится в теории и может применять полученные знания на практике, получая социальный и бытовой опыт.

Взаимодействие педагога-дефектолога и родителей по части помощи ребёнку (с пониманием его индивидуальных особенностей и трудностей в усвоении познавательного материала) составляют базу для всей работы по коррекцию и формируют основу для образовательного процесса.

Участвуя в коррекционном процессе, родители на наглядном примере обучаются методикам и формам работы с детьми в домашних условиях. Видя успехи своего ребёнка, родители получают собственную мотивацию к занятиям с ним, закреплению полученных навыков, получают реальную картину возможностей ребёнка и мест, которые необходимо особенно развивать. В ходе совместных занятий родители учатся более объективному и позитивному отношению к своему ребёнку.

На групповых совместных занятиях родители знакомятся с другими семьями, в которых растут дети с ОВЗ, и на примере этих семей видят, как совместная работа влияет на успехи ребёнка в коррекции и обучении.

В целях достижения положительного результата коррекционной работы с детьми с ОВЗ педагоги-дефектологи часто применяют метод проектной деятельности. [1, с. 165]. Особенности физического или психоневрологического здоровья ребёнка часто негативно сказываются на развитии процессов познания и адаптации ребёнка в социуме. Таким образом, дети должны обязательно быть вовлечены в социально-значимую деятельность. Данное вовлечение

способствует активизации процессов познания и становлению «я» для особенных детей. Метод проектной деятельности подразумевает и вовлечение родителей ребёнка в работу над проектом. Так, родители не только обучают ребёнка, становясь для него особенным источником информации, но и непосредственно вовлекаются в образовательный процесс. Дети, видя вовлечённость родителей в выполнении задания, гораздо больше стараются выполнить его хорошо, комфортнее чувствуют себя в коррекционно-образовательном процессе за счёт поддержки самых близких и родных ему людей.

С помощью непосредственного участия в проектной деятельности родители обретают бесценные педагогические навыки и опыт, психологически ощущают свою значимость и причастность к успехам ребёнка. Совместный успех, в свою очередь, всегда кажется более значительным и значимым.

Подведём итог, что сотрудничество педагога-дефектолога и семьи, в которой воспитывается ребёнок с ОВЗ представляет собой деятельность, направленную на активизацию компенсаторных ресурсов ребёнка. В процессе работы педагога-дефектолога с ребёнком создаётся коррекционно-развивающее пространство, которое основывается на конструктивных родительских установках и позициях в отношении к своему ребёнку. Достижение положительных результатов сотрудничества педагога-дефектолога и родителей базируется на индивидуальных особенностях ребёнка. Каждый этап обучения должен происходить столько, сколько в этом существует необходимость. Родители, в свою очередь, должны быть заинтересованы в обучении и развитии ребёнка, обязательно отмечать его успехи применяя методы поощрения, поддерживать ребёнка в сложных моментах. Грамотно выстроенные взаимоотношения и сотрудничество педагога-дефектолога с семьёй ребёнка может позволить добиться результатов, которые превысят ожидания и помогут ребёнку социализироваться и адаптироваться в обществе и изучить окружающий его мир во всех его проявлениях.

Список использованных источников:

1. *Борутто, Е. А.* Сотрудничество учителя-дефектолога и родителей в процессе коррекционной работы с детьми ОВЗ (ЗПР) / Е. А. Борутто. — Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. — 2019. — № 5 (243). — С. 164-166.
2. *Возняк, И.В.* Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс / И.В. Возняк. - М.: Учитель, 2015. - 427 с.
3. *Гончарова, В.Г.* Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования. Монография / В.Г. Гончарова. - М.: ИНФРА-М, 2018. - 343 с.
4. *Евтушенко, Е.В.* Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Евтушенко. - М.: Национальный книжный центр, 2019. - 816 с.
5. *Леонгард, Э. И.* Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. Методическое пособие / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Е.А. Иванова. - М.: МГППУ, 2018. С. 84.
6. *Маллер, А. Р.* Ребенок с ограниченными возможностями [Электронный ресурс]: книга для родителей / А. Р. Маллер. — Москва: Педагогика-пресс, 1996 — 80 с.

**ВЛИЯНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ
МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

О. В. Соловьева

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

olvassol@mail.ru

А. С. Шувалова

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

elena_1999_g@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена описанию влияния изобразительной деятельности на развитие мелкой моторики у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, исследованию коррекционно-развивающего потенциала такой изобразительной деятельности.

Ключевые слова: дошкольник с нарушениями опорно-двигательного аппарата, детский церебральный паралич, изо-терапевтические упражнения.

**INFLUENCE OF DRAWING ON THE DEVELOPMENT OF FINE
MOTOR SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH DISORDERS OF THE
MUSCULOSKELETAL SYSTEM**

O. V. Soloveva

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

olvassol@mail.ru

A.S. Shuvalova

Student, Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education,

Abstract. The article is devoted to the description of the influence of drawing on the development of fine motor skills in preschool children with disorders of the musculoskeletal system, to the study of the correctional and developmental potential of such activity.

Keywords: preschool children with disorders of the musculoskeletal system, cerebral palsy, drawing-therapeutic exercises.

Одной из важных задач специальной педагогики является повышение эффективности психолого-педагогического воздействия на детей с психофизическими недостатками, оптимальное развитие их потенциальных возможностей, коррекция психофизического развития с целью подготовки их к самостоятельной жизни и включения в социальную среду полноправными членами общества.

Специалисты разного профиля, разрабатывающие методы лечения и обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, такие как Р. Д. Бабенкова, М. В. Ипполитова, Г. В. Кузнецова, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова, среди других трудностей становления познавательной деятельности, указывают на трудности развития мелкой моторики рук в изобразительной деятельности и графических навыков у детей с таким диагнозом [1,4,5].

В работах Т. С. Комаровой, М. П. Сакулиной, Н. М. Сокольниковой и др. отмечается, что успешное освоение изобразительной деятельности способствует интеллектуальному развитию ребенка, помогает в формировании других видов деятельности. Поэтому огромное коррекционное значение в жизни детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеют занятия изобразительной деятельностью или художественным трудом, в частности, рисованием, лепкой и аппликацией [2].

Несмотря на очень тяжелые двигательные расстройства и нарушения пространственного восприятия, дети с нарушениями опорно-двигательного охотно занимаются изобразительной деятельностью, поскольку эта область открывает перед детьми с ограниченными возможностями очень много интересного, красивого, занимательного. В процессе занятий формируются личностные качества ребенка – усидчивость, целеустремленность, аккуратность, трудолюбие, желание как можно лучше исполнить свою работу, а параллельно с этим происходит совершенствование движений кисти и пальцев. Однако данных по изучению особенностей формирования и коррекции мелкой моторики на изотерапевтических занятиях у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в литературе необоснованно мало. Это препятствует организации коррекционной работы в пропедевтическом периоде и затрудняет последующее обучение детей.

На основании анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и сделанных выводов нами было проведено экспериментальное исследование влияния изобразительной деятельности на развитие мелкой моторики у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Экспериментальной базой нашего исследования стал МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 37» г. Кузнецк Пензенской области. Исследование проводилось в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата № 2 «Цыплятки». Воспитание и обучение осуществляется по адаптированной общеобразовательной программе дошкольного образования для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Дети, несмотря на одну и ту же программу обучения, очень разные и процесс обучения и воспитания предполагает учет их особых образовательных потребностей, в том числе индивидуальных, типологических особенностей развития, которые проявляются в наличии разных возможностей в освоении содержания образования.

В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 6-7 лет с диагнозом детский церебральный паралич.

Исследование проводилось в период с сентября 2019 года по январь 2020 года, в 3 этапа.

Первый этап – констатирующий, на этом этапе проводилось исследование уровня развития мелкой моторики у дошкольников с нарушениями детского церебрального паралича.

Мы выделили три уровня развития мелкой моторики:

Первый уровень характеризуется высоким уровнем развития мелкой моторики, второй уровень характеризуется средним уровнем развития мелкой моторики, третий уровень характеризуется низким уровнем развития мелкой моторики.

В ходе проведенного нами констатирующего исследования было выявлено, что первый уровень развития мелкой моторики не присущ ни одному ребенку группы. Вторым уровнем продемонстрировали 4 ребенка, на котором дети частично правильно выполнили задания. У них наблюдались затруднения в нахождении нужного положения руки, взаимодействие с другой рукой; присутствовали трудности во взаимодействии с предметами, но в целом дети старались правильно выполнить задание.

Третий уровень продемонстрировали 5 детей, они испытывали затруднения в работе одной руки, так же были проблемы во взаимодействии обеих рук и осложнено с произвольными движениями; оказались невнимательными и рассеянными к инструкциям, что привело к непониманию ребенком воспитателя. При работе они использовали помощь тьютора.

Один ребенок не приступал к выполнению заданий, не понимал инструкцию, помощь воспитателя не дала положительных результатов.

Таким образом, представленные выше результаты констатирующего эксперимента подтверждают наличие проблемы развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Второй этап исследования – формирующий, на этом этапе были проведены занятия изобразительной деятельностью с дошкольниками исследуемой группы

на развитие мелкой моторики по адаптированной образовательной программе для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Программа по изобразительной деятельности делится на 3 блока: лепка, аппликация и рисование.

Лепка способствует развитию мелкой моторики рук, развивает точность выполняемых движений, в процессе работы дети знакомятся с различными материалами, их свойствами.

Аппликация способствует развитию конструктивных возможностей, формированию представлений о форме, цвете.

Рисование направлено на развитие манипулятивной деятельности и координации рук, укрепление мышц рук. В зависимости от степени сохранности зрения, двигательной сферы ребенка и его интеллектуальных и речевых возможностей.

Третий этап – контрольный, на данном этапе мы выявили, каких результатов достигли дети в ходе формирующего этапа.

Проанализировав результаты исследования развития мелкой моторики у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, мы можем заключить, что после обучения детей по адаптированной образовательной программе для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата развитие мелкой моторики не стояло на месте, воспитанники или усовершенствовали свои остаточные навыки или перешли на более высокий уровень развития мелкой моторики.

Первый уровень продемонстрировал один воспитанник он выполнил все задания правильно и красиво. В работе наблюдались недочеты связанные с нарушениями в физическом развитии (парезами и параличом рук), но в целом ребенок справился с поставленной целью хорошо и самостоятельно.

Второй уровень продемонстрировали 3 ребенка, на котором дети частично правильно выполнили задания.

Третий уровень продемонстрировали 6 детей.

Полученные в результате исследования отличия между показателями первого и третьего этапа позволяют сделать вывод о том, что у воспитанников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обучающихся по адаптированной образовательной программе, повысился уровень мелкой моторики до первого уровня только у одного ребенка. Эти данные позволяют сделать вывод об малой эффективности коррекционной программы. Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости разработать комплекс дополнительных изотерапевтических упражнений по развитию мелкой моторики на занятиях у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Было разработано 4 блока изотерапевтических упражнений. Данные задания могут даваться детям с детским церебральным параличом на индивидуальных занятиях, а также брать как один из компонентов или целый блок упражнений на подгрупповых и фронтальных занятиях. Продолжительность каждого упражнения варьируется от 10 до 25 минут.

Содержание блоков:

1.Рисование. Рисование пальчиками, оттиск поролоновыми кистями, кляксография, волшебные листы.

2.Лепка. Лепка из пластилина картин, барельефов, мозаики и аппликации.

3.Аппликация (конструирование). Техника киллинг, работа с гофрированной бумагой, соединение и приклеивание частей рисунка или целой аппликации.

4.Пальчиковая гимнастика [3]. «Весёлый человечек», «Дружные пальчики», «Варежка», «Я перчатку надеваю». Гимнастика сопровождается стихами и музыкой.

При разработке изотерапевтических упражнений учитывались основные положения коррекционной педагогики и специальной психологии. Исследования результативности данных занятий будет нами проведено в дальнейшем.

Таким образом, на основании всего вышесказанного можно сделать вывод, что изобразительная деятельность оказывает благотворное влияние на развитие

мелкой моторики у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Такая работа оказывает коррекционно-развивающее воздействие на ребенка, однако мы считаем, что усиление занятий изо-терапевтическими упражнениями приведет к более высоким результатам.

Список использованных источников:

1. *Ипполитова М.В.* Воспитание детей с церебральным параличом в семье / М. В. Ипполитова, Р. Д. Бабенкова, Е. М. Мастюкова. - М.[^] Педагогика, 1993. – 320 с.
2. *Комарова Т.С.* Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Т.С. Комарова, Н.П. Саккулина, Н.Б. Халезова и др.]- 3 –е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1991. – 256 с.
3. *Коноваленко В.В.* Артикуляционная и пальчиковая гимнастика.: Комплекс упражнений / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М., 2005. – 132 с.
4. *Кузнецова Г.В.* Основы изодетальности Методические рекомендации к обучению изодетальности детей с ДЦП в пропедевтическом периоде / Г.В. Кузнецова. - М.: Педагогика, 1998. – 238 с.
5. *Мастюкова Е.М.* Физическое воспитание детей с церебральным параличом: практическое пособие / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1991. – 198 с.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В
ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Е. А. Спиридонова

*старший преподаватель кафедры технологического образования
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия*

spiridonowa.alex@yandex.ru

Аннотация. В статье представлена педагогическая модель подготовки будущих учителей технологии к работе с обучающимися в инклюзивной образовательной среде. Представлен практикум, включающий в себя девять последовательных тем и их краткое содержание. Особое внимание уделено тренингам, дидактическим играм и задачам контекстного типа. В целом исследование показало, что использованные в образовательном процессе проектно-гуманитарные технологии активизируют те личностные механизмы, которые позволяют субъекту повысить уровень педагогического мастерства в профессиональной сфере.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, технологическое образование, педагогическая модель.

**PEDAGOGICAL MODEL OF TRAINING FUTURE TECHNOLOGY
TEACHERS TO WORK WITH STUDENTS IN AN INCLUSIVE
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

E.A. Spiridonova

*Senior Lecturer, Department of Technological Education,
Saratov State University, Saratov, Russia*

spiridonowa.alex@yandex.ru

Abstract. The article presents a pedagogical model for preparing future technology teachers to work with students in an inclusive educational environment. A workshop consisting of nine consecutive topics and their summary is presented. Special attention is paid to trainings, didactic games, and contextual tasks. In General, the study showed that the project and humanitarian technologies used in the educational process activate the personal mechanisms that allow the subject to increase the level of pedagogical skills in the professional sphere.

Keywords: inclusive educational environment, technological education, pedagogical model.

Российское общество постепенно приходит к пониманию того, что коллективное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и сверстников имеет большое значение, как для первой, так и для второй группы. Для здоровых детей эта необычайно полезный социальный опыт, позволяющий формировать правильное мировоззрение, нравственность, доброту и тактичность, уважительное отношение к людям, имеющим те или иные ограничения здоровья [1, с. 242].

Учителям технологии отводится особая роль в реализации механизма инклюзии: при правильной организации технологического образования школьников с ОВЗ оно способствует профессиональному самоопределению в условиях рынка труда, формированию гуманистически ориентированного мировоззрения, социализации личности, повышению личностной самооценки и веры в свои силы. Кроме того, ручной труд, а конкретно мелкая моторика, оказывает значительное психофизиологическое влияние на формирующийся организм обучающихся. Сформированная мелкая моторика пальцев рук, особенно в детском возрасте, влияет на успешность интеллектуального и психофизического развития. Многочисленные исследования в этой области доказали, что уровень развития мелко-моторных движений находится в зависимости с высшими психическими функциями (мышление, речь, внимание, воображение, память).

Технологическое образование для обучающихся с ОВЗ особенно важно и потому, что самостоятельная жизнь предъявляет высокие требования к сложно координированным, точным движениям рук, необходимым не только для выполнения элементов учебной деятельности, но и для трудовой деятельности, навыков самообслуживания.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что именно потребность образовательной среды в подготовке квалифицированных специалистов, способных грамотно осуществлять школьное технологическое образование в условиях инклюзии, и определила тему нашего исследования.

Экспериментальная работа по изучению начального уровня готовности студентов педагогического направления к работе в инклюзивной образовательной среде проводилась на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» на факультете психолого-педагогического и специального образования, кафедре технологического образования. В эксперименте приняли участие студенты, обучающиеся по направлению 44.03.01 - «Педагогическое образование» профиль подготовки «Технология» (2 и 3 курса – 23 человека).

На этапе констатирующего эксперимента был проведен мониторинг уровня сформированности у будущих учителей технологии ключевых компонентов готовности к работе в гетерогенной образовательной среде. Результаты исследования начального уровня показали пороговый показатель инклюзивной готовности у 44% студентов, что свидетельствует о необходимости разработки такой модели подготовки будущих учителей технологии, которая позволила бы им эффективно организовывать свою профессиональную деятельность, основываясь на принципах инклюзивности.

На формирующем этапе эксперимента одной из основных задач являлось моделирование процесса формирования готовности будущих учителей технологии к работе в инклюзивной образовательной среде.

В ходе опытно-экспериментальной работы было принято решение сконцентрироваться на развитии профессиональных компетенций, соответствующих таким компонентам готовности как инклюзивная культура (этика) и инклюзивная практика.

Согласно учебному плану направления подготовки 44.03.01 - «Педагогическое образование» профиль «Технология», на 3 и 4 курсах изучается дисциплина «Управление инновационными проектами в технологическом образовании». На наш взгляд, эта дисциплина обладает богатым образовательным ресурсом для формирования основ инклюзивной культуры (этики) и практики.

Учебный материал курса был подвергнут дидактической переработке, наполнен инклюзивным содержанием и представлен в виде системы практических упражнений и проблемных заданий, формирующих компетенции, относящиеся к инклюзивной культуре и практике. Внутреннее функционирование системы осуществляется через взаимодействие ее структурных компонентов (целей, задач, содержания, субъектов и объектов управления) в процессе обучения. В качестве средства организации учебно-познавательной деятельности используется система учебных заданий. Учебно-познавательная деятельность осуществляется в рамках организационной структуры коллективного способа обучения, включающего коллективно-фронтальную форму обучения, работу в группах сменного состава и самостоятельную работу.

Процесс формирования готовности будущих учителей технологии к работе в инклюзивной образовательной среде осуществлялся на практических занятиях курса.

Целью курса явилось формирование теоретической и практической профессиональной готовности студентов к реализации норм, принципов и функций педагогической этики в меняющихся условиях современного образования, в том числе инклюзивного; развитие профессионального сознания студентов в области понимания морально-нравственных основ психолого-

педагогической деятельности, а также формирование ценностного отношения к психолого-педагогическим закономерностям процесса технологического обучения в условиях инклюзии.

Задачи курса сформулированы следующим образом:

1. Сформировать у студентов систему знаний о инклюзивной культуре, морали и педагогической этике, характеризующих нравственные основы профессионального труда учителя технологии и отношений, складывающихся у педагога с учащимися, коллегами и родительской общественностью.

2. Дать представления об инклюзивном образовании как важном социокультурном феномене общего образования.

3. Повысить личностную мотивацию студентов к преобразованию профессиональной педагогической деятельности в направлении реализации принципов инклюзивного образования в процессе преподавания «Технологии»

4. Рассмотреть принципы, методы и формы организации учебно-воспитательного процесса по «Технологии» на основе обобщения педагогического опыта, особенности педагогической деятельности с целью повышения уровня педагогической и нравственно-этической культуры будущих учителей.

Выбор тем занятий обусловлен набором компетенций ОПКЗ и ПК5.

Практикум включал в себя 9 практических занятий.

Тема 1: «Этические и правовые аспекты инклюзивного образования». Цель занятия: - формирование способности студентов толерантно воспринимать физиологические и другие (этнические, социальные, конфессиональные и культурные) различия.

Тема 2. Особые образовательные потребности детей с ОВЗ на уроках «Технологии». Цель занятия: – формирование способности студентов организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с различными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями в процессе технологического образования.

Тема 3. Современные модели инклюзивного образования. Цель занятия: формирование способности студентов организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с различными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями.

Тема 4. Педагог в системе инклюзивного образования. Цель занятия: - формирование способности студентов контролировать свое эмоциональное состояние во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями). Содержание: Личность педагога инклюзивного образования. Педагогическая толерантность. Проблемы эмоционального принятия ребенка с ОВЗ. Нравственный смысл вопроса о профессиональной пригодности. Соответствие педагога требованиям инклюзивной школы. Необходимость постоянного самосовершенствования учителя. Специфика деятельности педагога в условиях инклюзивного образования.

Тема 5. Культура инклюзии: общение и этикет. Цель занятия: формирование способности студентов контролировать свое эмоциональное состояние во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями).

Тема 6. «Уроки добрых дел» как средство популяризации инклюзивного образования. Цель занятия: формирование способности студентов контролировать свое эмоциональное состояние во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями). Содержание: «Уроки добрых дел» в системе образования. Примерная структура и содержание урока. Методические рекомендации по проведению уроков понимания инвалидности. Виды тренинговых упражнений.

Тема 7. Социальная поддержка как ресурс психологической устойчивости в ситуации инвалидности. Цель: формирование способности эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками общеобразовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и образовательной деятельности.

Тема 8. Педагогические технологии организации инклюзивного образования. Цель занятия: – формирование способности студентов организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с различными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями.

Тема 9. Построение инклюзивной культуры образовательной организации. Цель занятия: формирование способности эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками общеобразовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и образовательной деятельности.

Практические занятия по формированию такого компонента инклюзивной готовности будущих учителей технологии как инклюзивная этика проходили очень разнообразно. На этом этапе работы применялись следующие методические приемы: знакомство с инклюзивной терминологией, изучение учебных пособий, рецензирование статей по проблемам инклюзивного образования, визуализация, подготовка сообщения, доклада с использованием презентационного оборудования, создание специальных пособий для детей с ОВЗ (тактильные книги).

Для формирования личностных качеств педагога инклюзивной школы проводился тренинг толерантности, упражнения к которому студенты подбирали сами в процессе самостоятельной подготовки. Тренингу как одному из методов активного обучения присущи интерактивность, коммуникативность, экспрессивность, технологичность. Все эти характеристики делают этот метод целесообразной и эффективной формой работы по формированию инклюзивной готовности педагогов.

Особое место в формировании ключевых компетенций педагога «включенного» образование занимает решение контекстных задач. Такие задачи стимулируют познавательную активность студентов, повышают мотивацию к повышению профессионального мастерства и, создавая ситуацию успеха, вселяют в будущих педагогов уверенность в своих силах и педагогический

оптимизм. Автором разработан сборник контекстных задач по проблемам организации уроков технологии в условиях инклюзивного образования. Студентам был предложен следующий алгоритм работы:

1. «Мозговой штурм».
2. Анализ предложенных вариантов решения задачи, высказывание аргументов «за» и «против».
3. Принятие и презентация оптимального решения.
4. Если задача предполагала несколько приемлемых вариантов решения, то заключительным этапом было их ранжирование по степени эффективности и целесообразности.

Результатом решения контекстной задачи являлся разработанный студентами алгоритм действий, позволяющий наиболее эффективно и безболезненно для всех субъектов инклюзивной образовательной среды разрешить сложившуюся проблемную педагогическую ситуацию при организации учебно-воспитательного процесса по технологии.

В целом исследование показало, что использованные в образовательном процессе проектно-гуманитарные технологии активизируют те личностные механизмы, которые обеспечивают восхождение субъекта к высокому уровню педагогического мастерства в профессиональной сфере. Данный процесс ориентирует будущих специалистов на целостное и непрерывное формирование всех компонентов готовности к работе с обучающимися в условиях «включенного» образования (ценностно-ориентационного, личностного, когнитивного, деятельностного), на достижение высокого уровня инклюзивной культуры.

Список использованных источников:

1. *Спиридонова Е.А.* К вопросу о гуманизации технологического образования для обучающихся с ОВЗ / Е.А. Спиридонова // Сб. науч. статей по материалам Международного Форума «Гуманизация образовательного пространства» – М.: Перо, 2018. С. 342-348.

НЕЙРОТИПИЧНЫЕ ДЕТИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Тарасова

студентка факультета психолого-педагогического и специального образования

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский

государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия

e-mail eatarasova206@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме инклюзивного образования. Утверждается, что от практики инклюзивного обучения получают пользу как дети с проблемами в развитии, так и дети, развивающиеся типично. Основное внимание акцентируется на позитивных моментах пребывания нейротипичных детей дошкольного возраста в системе инклюзивного образования. Значительное внимание уделено процессу получения здоровым ребенком жизненного опыта безусловного позитивного принятия Другого, проявления заботы о нем. Формулируется вывод о том, что в различных жизненных ситуациях дети с типичным развитием, которые учатся жить и играть в группе, поощряющей разнообразие, демонстрируют уверенность в себе, независимость, с большей вероятностью примут на себя более значительную социальную ответственность, что существенно важно для социального развития общества.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольники, нейротипичные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды.

NEUROTYPICAL PRESCHOOL CHILDREN IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

E.A. Tarasova

Student, Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education,

Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. The article is devoted to the current problem of inclusive education. It is argued that the practice of inclusive education benefits both children with developmental problems and children who develop typically. The main attention is focused on the positive aspects of the stay of neurotypical preschool children in the system of inclusive education. Considerable attention is paid to the process of obtaining a healthy child's life experience of unconditional positive acceptance of Another, showing care for him. It is concluded that in various life situations children with typical development who learn to live and play in a group that encourages diversity, demonstrate self-confidence, independence, are more likely to take on greater social responsibility, which is essential for the social development of society.

Keywords: inclusive education, preschool children, neurotypical children, children with disabilities

В соответствии со статьей 28 Конвенции о правах ребенка, принятой резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года, признающей право каждого ребенка на образование, российские образовательные учреждения реализуют задачи образования, воспитания и социализации не только нейротипичных детей со стандартными возможностями, способными успешно обучаться по общей для всех программе, но и детей с особыми образовательными потребностями, имеющих невыгодные стартовые условия – детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

Если здоровый ребенок обладает значительным запасом ресурсов для быстрой и успешной социализации в образовательном учреждении и в обществе сверстников, то у ребенка с особенностями развития таких возможностей гораздо меньше. Эту проблему призвано решить инклюзивное образование, понимаемое как специально организованный процесс, предполагающий включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных

сверстников в общеобразовательном учреждении и обеспечивающий всем детям максимум развития и комфортность взаимодействия.

Идея инклюзивного образования органично вытекает из общесоциальных проблем взаимоотношений здоровых людей и инвалидов, концепции создания общества, которое позволяло бы и детям, и взрослым, независимо от наличия или отсутствия у них нарушений в развитии, принимать активное участие в жизни общества.

В европейских странах инклюзивное образование давно является нормой, в нашей стране вопрос о возможности организации совместного обучения детей с различными образовательными потребностями впервые был озвучен в 2001 году в документе «Об утверждении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», где шла речь об интеграции (от лат. *integratio* – соединение) образования, что понимается как совместная форма жизни здоровых детей и детей с ОВЗ. Основным аспектом интеграции в образовании являются правильно организованные условия обучения для конкретного ребенка, он должен быть готов осваивать программу, предназначенную для здоровых сверстников. Существенным недостатком данной формы объединения является неприспособленность образовательной среды к нуждам детей с особыми образовательными потребностями – сам ребенок с ОВЗ вынужден адаптироваться к имеющимся условиям, которые остаются практически неизменными.

Инклюзия (калька с англ. *Inclusion* – включение) предусматривает глубокое погружение ребёнка в адаптированную образовательную среду и оказание ему поддерживающих услуг, означает раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям. Инклюзия предполагает решение проблем образования детей с ОВЗ за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса.

Подводя итог, отметим, что обычное образование рассчитано на здоровых детей, предполагает обычных педагогов и обычные школы,

специальное образование предусматривает работу с детьми с особыми образовательными потребностями, под которых подстраиваются и школа, и педагоги, интегрированное образование с помощью реабилитации и адаптации подготавливает ребенка с ОВЗ к обычному образованию, инклюзивное же обучение и образование воспринимает ребенка таким, какой он есть, и подстраивает под него систему образования.

Сторонники инклюзии уверены, что пребывание в одном коллективе нейротипичных детей и детей с ОВЗ, стирает границы между ними, считая основанием для возникновения этих границ не столько медицинские проблемы, сколько то состояние общества, которое своими барьерами препятствует реализации прав и свобод людей с нарушениями здоровья. На современном этапе развития особенно актуальной является задача формирования у подрастающего поколения толерантного отношения к сверстникам, имеющим недостатки в физическом и психическом развитии.

В современном образовательном пространстве инклюзия признана наиболее развитой, гуманной и эффективной системой образования не только детей с особыми образовательными потребностями, но и здоровых детей. Но если «выгода» инклюзивного образования для детей с особыми образовательными потребностями очевидна, поскольку образовательная среда, создаваемая специально для них, является наименее ограничивающей и наиболее включающей, что обеспечивает им полноценную социальную жизнь в образовательном учреждении и способствует личностной самореализации.

Определяя положительные моменты пребывания детей дошкольного возраста в системе инклюзивного образования, отметим, что для реализации нового вида образования значительно повышается финансирование дошкольных образовательных организаций, что приводит к улучшению организации территории, изменению интерьера групповых комнат и игрового оборудования, денежные средства могут быть направлены не только на специальные программы для инвалидов, но и на различные мероприятия для здоровых детей. Следовательно, благодаря улучшению условий в детском инклюзивном саду, у

нейротипичных детей появляется больше возможностей раскрыть свой интеллектуальный и творческий потенциал, удовлетворить интересы каждого ребенка.

Основной принцип инклюзии провозглашает: «Другой – не значит плохой!» поэтому одним из главных достоинств инклюзивного образования можно считать формирование безбарьерного мышления у детей. Находясь в инклюзивной среде, ребенок учится видеть, как сильные, так и слабые стороны каждого члена группы. Инклюзивный опыт поможет нейротипичному ребенку в будущем, когда он будет общаться с кем-то, отличающимся от него. Встречая человека на коляске на улице, он уже не будет отводить глаза, пугаться, жалеть.

Узнавая о проблемах своих сверстников с ограниченными возможностями здоровья, нейротипичные дошкольники приобретают способность тонко чувствовать трудности другого, учатся деликатности. У них формируются сострадание и человеколюбие, они становятся добрее и терпимее. Эти навыки пригодятся во взрослой семейной жизни, а для многих – и в профессиональной.

Инклюзивное образование значительно расширяет личностные возможности детей, способствует выработке гуманности, толерантности, милосердия, готовности к помощи нуждающимся в ней. Здоровый ребенок получает неоценимый жизненный опыт любви и безусловного позитивного принятия, означающего проявление заботы о Другом человеке, но такой заботы, которая не является опекой.

В процессе взаимодействия друг с другом, дети с инвалидностью и без нее получают уникальный опыт взаимоотношений. Благодаря инклюзии здоровый ребенок учится заботиться о сверстниках с ОВЗ, оказывать им внимание, активно развивает навыки коммуникации. Помогая осваивать творческие навыки детям с инвалидностью, нейротипичные дети тем самым совершенствуются еще больше.

От всех других форм коллективной организации детей с различными образовательными потребностями инклюзия выгодно отличается тем, что при этой форме совместного обучения и воспитания кардинальное изменение

претерпевает отношение к детям с ОВЗ, сама идеология образования существенно перестраивается, отличается большей гуманизацией обучения, обострением социальной направленности образовательного процесса и её с полным основанием можно определить как социокультурную технологию, особенно актуальную на современном этапе развития российского общества. Инклюзивное образование обеспечивает конституционные гарантии и равенство возможностей всех детей, а не только с ОВЗ, все субъекты обеспечиваются поддержкой, позволяющей им чувствовать себя в безопасности, ценить возможность совместного пребывания в коллективе, принимать участие в социальной жизни на паритетных началах, что в немалой степени будет способствовать сплочению разных групп общества, содействуя формированию равноправного общества, которому чужды дискриминация и предрассудки, а отличия уважаются и ценятся.

ИНТЕГРАЦИЯ И ИНКЛЮЗИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Е. Л. Ушакова

кандидат педагогических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

Липецк, Россия

ushackowa.e@yandex.ru

Аннотация: в статье представлен материал по теме инклюзивного образования. Кратко рассмотрены этапы становления процесса обучения как в России, так и за рубежом. Изложен ряд проблем инклюзивного образования, причины их возникновения, а также путем анализа научной литературы выявлено решение проблемных ситуаций и перспективы образовательного процесса детей с ОВЗ и нормально развивающихся детей.

Ключевые слова: инклюзия, обучение, дети, недостатки, развитие, обучающиеся, нарушение, процесс, ФГОС.

INTEGRATION AND INCLUSION: CHALLENGES AND PROSPECTS

E. L. Ushakova

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Lipetsk State Pedagogical University

Lipetsk, Russia

ushackowa.e@yandex.ru

Abstract: the article discusses the problem of inclusive education. The stages of formation of the learning process both in Russia and abroad are briefly considered. A number of problems of inclusive education, the causes of their occurrence, as well as analysis of the scientific literature, the solution of problem situations and prospects for the educational process of children with disabilities and normally developing children are revealed.

Keywords: inclusion, learning, children, shortcomings, development, students, violation, process, Federal Educational Standards.

На современном этапе развития общества перед образовательными учреждениями выдвигаются такие глобальные задачи как широкий спектр образовательных услуг и высокий уровень их оказания, а также образование, доступное для всех категорий населения. Создание комфортной образовательной среды в учреждениях, учебные процессы в которой проходят в благоприятных условиях, даёт уверенность в выполнении поставленных задач.

Принято считать, что идея интеграции обучения детей с ограниченными возможностями в физическом и умственном развитии с нормально развивающимися детьми родилась в начале 1960-х годов, а первые опыты инклюзивного образования принадлежат скандинавским странам. Однако история специального образования показывает, что почти 200 лет назад, в первые десятилетия XIX века, проблема общего образования не только волновала прогрессивных деятелей науки, но в некоторых случаях успешно проходила проверку в условиях государственной школы некоторых европейских стран того времени, которые не имели квалификацию.

В XIX веке в Европе И.Г. Песталоцци начинает разработку педагогических идей, связанных с необходимостью обучения всех детей, их подготовки к дальнейшей деятельности, работает над методами и принципами разностороннего развития ребенка в зависимости от его потребностей, а также в соответствии с его природой. Он говорил о том, что обучение детей, имеющих те или иные недостатки в развитии, играет очень важную роль в становлении личности.

Теория и практика инклюзивного образования на данный период времени остаётся, несомненно, одной из актуальных проблем педагогики, которая оценивается противоречиво исследователями педагогических направлений. В связи с этим она требует проработки и анализа.

Одним из первых разработкой вопроса об инклюзивном образовании стал заниматься Самуил Гейник (1727 – 1790гг). Им была выдвинута идея о создании в структуре школ специальных классов для детей с нарушениями в развитии, процессом обучения которых, по его мнению, занимался специально

подготовленный учитель. Также, хотелось бы отметить Александра Бланше (1817-1867гг), доктора медицины, который открыл в парижских школах классы для глухих детей. Впоследствии, как показали результаты наблюдения, присутствие детей с нарушением слуха никак не мешало развитию детей без нарушений. Отмечалось, что уровни усвоения программ детей практически не отличались друг от друга.

В дальнейшем темой инклюзивного образования зарубежом занимались такие деятели науки как М. Монтессори, Н. Бенк, Б. Нирье, Б. Персон, Ф. Гальтон, Я. Перейра, Ж. Итар, Э. Сеген, Г. Ганзельман.

В России работу над становлением интегрированного и инклюзивного образования вели Ф.И. Янкович, Э.И. Леонгард, Н.Н. Малофеев, Т.А. Волкова, В.М. Бехтерев. Суть инклюзивного образования и поиска подходящих условий для обучения инвалидов затрагивает в своих трудах физиолог И. П. Павлов: «...ничто не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» [8].

На протяжении истории развития специального образования отечественные педагоги, врачи и психологи заложили основы коррекционной педагогики и дефектологии; были открыты научные институты, где исследовались особенности обучения инвалидов, велась подготовка педагогов, разрабатывалась система оказания ранней помощи детям с ОВЗ. На базе вузов открывались факультеты для подготовки лиц с инвалидностью и ОВЗ, пионером в этом стал МГТУ им. Н. Э. Баумана. Но каковы же проблемы и перспективы на современном этапе развития общества?

Чтобы найти ответы на эти вопросы, нам необходимо вспомнить что такое инклюзия в целом и инклюзивное образование. Проанализировав научную литературу, мною был сделан вывод о том, что инклюзия – это процесс, цель которого заключается в удовлетворении разнообразных потребностей обучающихся через такие сферы, как углубленное участие в процессе образования, в общественной и культурной жизни воспитанников.

Что же касается инклюзивного образования, то таковым принято считать процесс обучения и воспитания, при котором все учащиеся являются включенными в общую систему образования и считаются учащимися общеобразовательного учреждения, которое учитывает их особые образовательные потребности. В основе инклюзивного образования лежит идеология, исключающая любую дискриминацию людей, гарантирующая равное обращение для всех, но создающая особые условия для учащихся с особыми образовательными потребностями.

Как писала Бахуринская А.В.: «Главная составляющая инклюзивной системы образования указывает на то, что: все люди разные; все люди могут учиться; есть разные способности, разные этнические группы, разный рост, возраст и т.д.; система адаптируется к потребностям обучающегося» [1].

Спектр вопросов, которые решает профессиональное сообщество в контексте внедрения инклюзивного образования, достаточно широк и разнообразен. Многочисленные исследования подчеркивают обоснованность его введения в массовую школу. «Е.Л. Никитина подчеркивает, что, к сожалению, сегодня отмечен рост числа детей с проблемами здоровья, в том числе детей с ограниченными возможностями, поэтому проблемы образования этих детей в нашей стране весьма актуальны» [5].

Несмотря на заинтересованность педагогического сообщества во включении людей с различными отклонениями в развитии в социальную образовательную среду, как показывает ряд фактов, эта проблема остается нерешенной. Малое количество исследований в данной области, противоречивые мнения среди педагогов на внедрение инклюзивного образования и на отказ от сложившейся привычной системы специальных и коррекционных школ, а также фрагментарность реализации разработок – всё перечисленное подтверждает недостаточно высокий уровень разработанности вопроса.

Педагогический опыт учителей, работающих в инклюзивных классах, показывает, что школы могут быстро создать среду обучения для детей с

ограниченными возможностями. Однако главной проблемой по мнению Л. Олтаржевской остается вопрос принятия нормально развивающимися детьми и их родителями обучающихся с недостатками развития. Неготовность к взаимодействию всё чаще становится причиной возникновения конфликтных ситуаций.

Для работы в инклюзивной учебной среде педагогические коллективы в общеобразовательных учреждениях должны быть надлежащим образом обучены, обладать необходимыми знаниями в области образования детей с особыми потребностями и уметь использовать различные методы корректирующих действий при работе со школьниками с ограниченными возможностями здоровья. Особое значение имеет изменение психологической ориентации и ценностей учителей. Остро стоит проблема профессиональной, психологической и методической неподготовленности учителей общеобразовательных школ к работе в условиях инклюзии.

Последовательная разработка и внедрение ФГОС начального, основного и среднего образования с учетом особых потребностей детей будет способствовать повышению качества образования. Разработка ФГОС начального общего образования детей с ОВЗ можно считать первым этапом в решении вышеизложенной ситуации.

На современном этапе развития инклюзивного образования возникают новые вопросы и проблемы в законодательном регулировании, в оценке экономической и социальной эффективности инклюзивного процесса и в создании образовательных условий, необходимых для реализации инклюзивного образования в университетах, которые пытаются решить современные ученые.

Список использованных источников:

1. *Бахуринская А.В.* Инклюзивное образование // Студенческий форум: электрон. научн. журн. 2020. № 28(121). URL: <https://nauchforum.ru/journal/stud/121/76330> (дата обращения: 15.10.2020).
2. *Заварицкий Д. Л.* Сборник материалов. СПб., 2006. С. 4.

3. *Белявский Б.В.* Образование инвалидов в России: история вопроса, статистика //Министерство образования РФ по материалам международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России» 23—25 июня 2006 г. URL: Бир://планетадо-бра.рф/tc1ex.p11p/2012-11 -08-09-12-30/61-2012-11 -08-09-30-49.
4. *Бехтерев В.М.* Феномены мозга. М.: АСТ, 2014.
5. *Неретина Т.Г., Кружилина Т.В., Орехова Т.Ф.* Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России// Науки об образовании: научн. журн. 2020
6. *Пискунов И.А.* История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. М.: Сфера, 2001. С. 236—237.
7. *Кащенко В.П.* Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. М.: Academia, 1999.
8. *Павлов И.П.* Полное собрание сочинений. 2-е изд. Т. 3. 1949. С. 188.

**ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

О. С. Хруль

*кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией
специального образования научно-методического учреждения «Национальный
институт образования» Министерства образования Республики Беларусь
г. Минск, Республика Беларусь*

xrulchik@rambler.ru

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы особенностей формирования инклюзивной культуры у участников образовательного процесса. Приводятся результаты исследования инклюзивной культуры у учащихся. Моделируется образовательный процесс с учетом инклюзивных ценностей образования.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, инклюзивное образование, инклюзивная культура, модель формирования инклюзивной культуры.

**ORGANIZATIONAL AND CONTENT MODEL FOR FORMING
INCLUSIVE CULTURE AT PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL
PROCESS (TEACHERS, STUDENTS) AT THE LEVEL OF GENERAL
SECONDARY EDUCATION**

O.S. Khrul

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Laboratory of
Special Education, Scientific and Methodological Institution “National Institute of
Education” Ministry of Education of the Republic of Belarus*

Minsk, Republic of Belarus

xrulchik@rambler.ru

Abstract. The article discusses the features of the formation of an inclusive culture among participants of the educational process. The results of the study of inclusive culture in students are presented. The educational process is modeled taking into account the inclusive values of education.

Keywords: children with special needs, inclusive education, inclusive culture, model of the formation of inclusive culture.

В Республике Беларусь дети с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) получают образование как в специальных школах (школах-интернатах), так и в общеобразовательных школах, в которых предоставлены условия для интегрированного (совместного) обучения и воспитания. Последнее выступает в качестве инструмента, позволяющего преодолевать маргинализацию детей с ОПФР, отрицательные установки на взаимодействие с такими детьми. При интегрированном (совместном) обучении и воспитании создаются условия доступа к качественному образованию для всех учащихся путем расширения их участия в обучении и культурно-общественной жизни. Вносятся изменения в структуру и содержание образования с учетом конкретных и разнообразных потребностей обучающихся. Инклюзивная культура подразумевает создание доброжелательной окружающей атмосферы, преодоление барьеров среды и негативного общественного мировоззрения.

Представим результаты проведенного анкетирования в рамках выполнения задания «Разработать научно-методическое обеспечение формирования инклюзивной культуры на поликультуральной основе у участников образовательного процесса подпрограммы отраслевой научно-технической программы «Разработать научно-методическое обеспечение формирования личностных и метапредметных компетенций обучающихся в образовательном процессе» на 2018–2020 годы [1].

Респонденты с ОПФР младшего и старшего школьного возраста охотно посещают школу, им «интересно учиться». Однако, имеются ответы типа «не хочу ходить в школу из-за того, что меня обижают», «нет желания учиться», «не хочу

общаться». Большой процент учеников младшего (67%) и старшего (62%) школьного возрастов «устают на уроках», «не понимают учебный материал», существуют проблемы во «взаимоотношениях с одноклассниками». Представления у учащихся с ОПФР о дружбе, толерантности чаще не сформированы, поверхностны и неадекватны. Они затрудняются в ответах на вопрос о толерантности родителей. На вопрос «Бывает ли тебе стыдно за себя?» большая часть учащихся младшего и старшего школьного возраста (девочки) ответили – «нет», у мальчиков ответы обратные, они чаще испытывают чувства затруднения, неудобства, стеснения и др. Различия между учениками (с особенностями психофизического развития и обычными) видят те учащиеся, которые имеют нарушения функций опорно-двигательного аппарата. Все остальные ученики с ОПФР «на равных» взаимодействуют в школьном коллективе, имеют друзей. Однако, дети с ОПФР испытывают «синдром одиночества»: после уроков чаще дети с ОПФР не общаются с одноклассниками, в 50% случаев учащимся с ОПФР приятнее проводить одному. Учащиеся с ОПФР и обычные сверстники чаще проводят время, общаясь в «Контакте». Учащиеся с ОПФР чаще не проявляют активность во взаимоотношениях, им не хватает практических навыков, адекватной мотивации и желания взаимодействовать. Девочки и мальчики с ОПФР младшего школьного возраста чаще не понимают проблем со здоровьем, старшие школьники – осознают свои нарушения, желают себе и своим товарищам «поправиться», «улучшить здоровье». Учащиеся понимают правила здорового образа жизни, однако на практике чаще их не применяют.

Представленные результаты позволили смоделировать процесс формирования инклюзивной культуры [2].

Организационно-содержательная модель инклюзивной культуры у участников образовательного процесса (педагогов и учащихся) в условиях интегрированного (совместного) обучения и воспитания представлена пятью блоками: целевой, организационный, содержательный, методический, результативный. Познакомим с каждым блоком более подробно.

Целевой блок. Обеспечение участникам образовательного процесса инклюзивной направленности образовательного процесса.

Здоровьесберегающая задача: сохранение физического здоровья (остаточного зрения, слуха и т.д.), психологического благополучия учащихся; учет потребностей детей с ОПФР в образовательном процессе, использование профилактических мер по предупреждению утомления (сенсорного, умственного, физического и др.), средств коррекции (оптических, ортоптических и др.), учет норм зрительной, слуховой, умственной и других видов нагрузки, норм освещенности и др.

Организационно-смысловая задача: организация и осуществление совместного образовательного процесса, учитывая специфические требования (офтальмолого-эргономические, сенсорные и др.), применяя специальные методы и приемы, обеспечивая обучение «обходными путями» и соответствующими им компенсаторными процессами, используя специальное учебное оборудование, специализированную технику (например, тифлотехнические устройства), осуществляя коррекционную помощь, формируя социально-одобряемое поведение.

Социокультурная задача: осуществление педагогом поддерживающего обучения и социальной ориентированности образовательного процесса, что предполагает готовность принимать «инаковость» ученика, уважительно относиться к нему и его личному опыту, «проникать» во внутренний мир ребенка, понимать его, создавать условия для его саморегуляции, самореализации, уважения в коллективе сверстников.

Организационный блок. Организация совместного образовательного процесса рассматривается с учетом следующих составляющих: правовая (нормативное правовое обеспечение интегрированного (совместного) обучения и воспитания); куррикулумная (наличие учебно-программной документации общего среднего и специального образования); понятийно-терминологическая (использование позитивной терминологии по отношению к детям с ОПФР); социально-коммуникативная (организация социального взаимодействия

учащихся в образовательном процессе, создание необходимых условий для того, чтобы ребенок с ОПФР не оказался изолированным среди сверстников); учебно-психологическая (предполагает совместное участие «обычных» и «особых» учащихся во всех направлениях образовательного процесса, оценка собственных учебных достижений и успехов в личностном развитии учащихся с ОПФР). Интроиндивидуальная оценка своих достижений, удовлетворенность или неудовлетворенность своим положением является индикатором удавшейся или неудавшейся образовательной интеграции.

Содержательный блок базируются на переосмыслении учебно-воспитательного процесса с позиций здоровьесберегающего и поддерживающего обучения, учета возможностей и потребностей ребенка, формирования ценностных ориентаций всех участников образовательного процесса, соответствующих гуманистическим и нравственным позициям, обеспечения комфортных условий обучения как нормально развивающимся ученикам, так и с ОПФР. Данные характеристики определяются совместной деятельностью ребенка и педагога на уроках, коррекционных занятиях, в повседневном общении и взаимодействии, реализуются через групповую, фронтальную, индивидуальную формы работы по следующим направлениям педагогической деятельности: здоровьесберегающему, диагностико-профилактическому, средовому, социальному.

В здоровьесберегающем направлении определяющим является сохранение физического и психологического здоровья учащихся на протяжении всего периода обучения. *Диагностико-профилактическая* деятельность включает в себя наблюдение за учеником с ОПФР в учебной деятельности и межличностных отношениях с нормально развивающимися сверстниками. Определяется уровень учебных достижений, выявляются успехи и трудности в овладении программным материалом, причины проблем в обучении. Выясняются взаимоотношения между одноклассниками: насколько ребенок кантактен, умеет ли взаимодействовать, работать в паре, в группе, приходить на помощь и принимать ее. *Средовое* направление работы обеспечивает создание

адаптирующей, разнообразной и вариативной среды для наиболее полной реализации индивидуальных возможностей и потребностей учащихся. *Социальное* направление педагогической работы способствует снятию трудностей вхождения детей с ОПФР в детский коллектив, содействует налаживанию взаимоотношений между участниками образовательного процесса на основе принятия, открытости и терпимости.

Методический блок включает: диагностический, мотивационно-установочный, обучающее-коррекционный, стимулирующий этапы. *Диагностический этап* позволяет выявить положительные и отрицательные тенденции в межличностных отношениях учащихся, охарактеризовать социальный статус «особого» ребенка в группе сверстников, его личностные особенности, наличие/отсутствие «синдрома одиночества». Определяется уровень сформированности следующих компетенций: отношенческой, эмоциональной, деятельностной, саногенной. На *мотивационно-установочном этапе* стимулируется интерес к проблеме совместной деятельности «обычных» и «особых» учащихся. *Обучающе-коррекционный этап* является основным, поскольку предполагает непосредственную педагогическую работу по развитию межличностных отношений и исправлению выявленных нарушений в данном процессе на диагностическом этапе. *Стимулирующий этап* направлен на оказание помощи учащимся переносить сформированные межличностные умения и навыки в новые условия.

Результативный блок. Учителем-дефектологом определяется уровень учебных достижений учащихся с ОПФР, учитывается динамика их учебных достижений, выявляются трудности в освоении учебных программ. Определяется уровень личностного развития: насколько ребенок контактен, умеет ли взаимодействовать, работать в паре, в группе, приходить на помощь и принимать ее и др. Выявляются уровень тревожности, особенности поведения, эмоционального развития. Отмечаются черты поведения в конфликтных ситуациях, уточняются умения осуществлять различные виды деятельности,

прослеживается мера самостоятельности. Отмечается владение способам психологической защиты.

Выясняется уровень **социализированности, активности и самостоятельности учащихся с ОПФР в образовательном процессе.** Оцениваются уровень сформированности необходимых социальных умений и навыков: представлять себя, задавать вопросы, обращаться за помощью, выражать свои потребности и др. Определяется «социальный радиус» взаимодействия учащихся с ОПФР, социальное партнерство всех участников образовательного процесса. Оценивается возможность учащихся с ОПФР проявлять инициативу и самостоятельность.

Список использованных источников:

1. *Еленский Н.Г.* Характеристика толерантности образовательной среды учреждения общего среднего образования // Н.Г.Еленский, О.С.Хруль // Пачатковая школа – 2019 – №9 – С. 10 –14.

2. *Хруль О.С.* Состояние инклюзивной культуры и принципы ее развития (на примере лиц с особенностями психофизического развития) / О.С. Хруль // Педагогическая наука и образование. – № 3 (28) – 2019 г. – С. 62 – 70.

**К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОЙ БАЗЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
ФОРМАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Е. Б. Щетинина

кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский

государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», Саратов,

Россия

ebp1976@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается необходимость применения комплекса диагностических методик, направленных на измерение формально-динамических характеристик личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья. Использованный комплекс методик: опросник совладания со стрессом, разработанный К. Карвером, М. Шейером и Дж. Вейнтраубом, адаптированный О. Гордеевой, Е. Н. Осиным, Е. А. Рассказовой, О. А. Сычевым, В. Ю. Шевяховой; опросник толерантности к неопределенности ШТкН, разработанный Д. МакЛейном, адаптированный Е.Г. Луковицкой; опросник посттравматического роста Тадеш, Калхаун в адаптации М. Ш. Магомед – Эминова; шкала удовлетворённости жизнью E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen и S. Griffin и шкала субъективного счастья Lyubomirsky и Lepper, адаптированные и валидизированные Д.А. Леонтьевым позволят определить основные компоненты формально-динамических характеристик личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья, его индивидуальные, поведенческие, деятельностные характеристики.

Ключевые слова. Личностное самоопределение, студенты с ограниченными возможностями здоровья, формально-динамические компоненты личностного самоопределения, копинг-стратегии, толерантность к неопределенности, посттравматический рост, субъективное благополучие.

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

**TO THE QUESTION OF THE METHODOLOGICAL BASIS FOR THE
STUDY OF FORMAL AND DYNAMIC CHARACTERISTICS OF
PERSONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS WITH
DISABILITIES**

Shchetinina E. B.,

PhD in Social Sciences, Associate Professor, Department of Special Needs

Education, Saratov State University, Saratov, Russia

ebp1976@mail.ru

Abstract. The article substantiates the need to apply a set of diagnostic methods aimed at measuring the formal and dynamic characteristics of personal self-determination of students with disabilities. The complex of methods used: a questionnaire for coping with stress, developed by K. Carver, M. Scheyer and J. Weintraub adapted O. Gordeeva and E. N. Wasp, E. A. Rasskazova, O. Sychev, V. Y. Shevyakova; questionnaire of tolerance for uncertainty Stcn by D. MacLean, adapted E. G. Lukhovickoe; questionnaire post-traumatic growth Cades, Calhoun in the adaptation of M. sh. Magomed – Eminova; scale of life satisfaction E. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen and S. Griffin and subjective happiness scale Lyubomirsky and Lepper, adapted and validated by D. A. Leontiev will allow to determine the main components of the formal-dynamic characteristics of the personal self-determination of students with disabilities, its individual, behavioral, activity characteristics

Keywords: personal self-determination, students with disabilities, formal-dynamic components of personal self-determination, coping strategies, tolerance to uncertainty, post-traumatic growth, subjective well-being.

Financing. The article was prepared with the support of the RFBR, project «Personal self-determination and adaptive readiness of students with disabilities in inclusive education» (No. 20-013-00534 A)

В течение своей жизни каждому человеку периодически предстоит делать выбор в различных сферах, высказывать самостоятельные суждения, убеждения и им следовать. Эти действия ученые называют самоопределением. Оно является сознательным процессом выявления и утверждения собственной позиции в различных жизненных ситуациях. Это поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, человеческому сообществу в целом, другим людям и самому себе, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний. Процесс самоопределения длится всю жизнь человека, он изменчив, так как меняется, взрослеет, трансформируется сам человек, меняются жизненные среды, в которые он попадает, а также общая социальная ситуация.

Наше исследование направлено на последовательное изучение показательных критериев личностного самоопределения студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья [11].

Поиск методологической основы исследования нас привел к приемлемому, на наш взгляд, подходу. Он подразумевает выделение содержательных и формально-динамических характеристик личностного самоопределения А. Л. Журавлевой и А. Б. Купрейченко [3].

Итак, при рассмотрении самоопределения как процесса, состояния и свойства субъекта (личности или группы), необходимо выделить две основные совокупности его характеристик: содержательные и формально-динамические [3]. Под содержательными характеристиками личностного самоопределения мы понимаем результат самоопределения субъекта на конкретном этапе его жизни – определенный статический срез мировоззрения, образа мира, целеполагания,

самосознания, представлений о себе, самоидентификации, оценки своих возможностей, способностей, т.е. различных компонентов образа «Я» в данный конкретный момент жизнедеятельности.

Под содержательными характеристиками личностного самоопределения мы понимаем результат самоопределения субъекта на конкретном этапе его жизни – определенный статический срез мировоззрения, образа мира, целеполагания, самосознания, представлений о себе, самоидентификации, оценки своих возможностей. Они позволяют нам ответить на вопрос «что я представляю из себя в данной ситуации и как я себя в ней вижу». Исследуя формально-динамические характеристики, мы предпринимаем попытку разобраться в деятельностных критериях, в гипотетическом вопросе «как я себя веду в определенной ситуации, каково мое поведение, как реагирую на определенную ситуацию, какими действиями, каким стратегическими и тактическими поступками и решениями определяю свое будущее».

Для решения поставленной задачи нами было проведено пилотажное исследование с использованием комплекса психодиагностических методик. Эти методики были разработаны и адаптированы авторским коллективом под руководством Д.А. Леонтьева и применялись в ходе исследования развития личности учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования [1,5]. Остановимся на каждой из них и обоснуем необходимость включения их в комплекс с точки зрения задач нашего исследования. Данная группа методик необходима для измерения деятельностных ресурсов и характеристик развития личности студентов с ограниченными возможностями здоровья таких поведение в стрессовых ситуациях, саморегуляция поведения, поведение в ситуации неопределенности, посткризисных поведенческих стратегий, удовлетворенность своим состоянием и поведением.

Данные формально-динамические характеристики личностного самоопределения, на наш взгляд, можно измерить с помощью следующих методик.

- Опросник совладания со стрессом COPE, разработанный К. Карвером, М. Шейером и Дж. Вейнтраубом на основе подхода Р. Лазаруса, адаптированная О. Гордеевой, Е. Н. Осиним, Е. А. Рассказовой, О. А. Сычевым, В. Ю. Шевяховой. Методика позволит нам получить данные о том, какие способы выбирают для себя студенты с ограниченными возможностями здоровья в ситуациях личного выбора и личной ответственности. Данная методика интересна нам и в том контексте, что изученные формально-динамические характеристики личностного самоопределения говорят нам о преобладании опоры на внутренние личностные ресурсы. Важно, что эта методика, по мнению авторов, хорошо коррелирует с другими необходимыми нам инструментами и поэтому у нас будет возможность анализа корреляций или противоречий, степени противоречивости системы ценностей, наличие способов разрешения противоречий [9].

Это должно приблизить нас к пониманию того как многообразны сферы самоопределения, уравновешены его части, устойчивы ли они во времени, ситуативны или постоянны, способы достижения целей.

- Опросник толерантности к неопределенности ШТкН, представляет собой опросник, измеряющий склонность личности к жёсткой регламентации жизни и полной известности происходящего, либо открытости и неопределённости. Разработана Д. МакЛейном, впервые переведена и адаптирована на русский язык Е.Г. Луковицкой в 1998 году. Известно, что понятие о толерантности к неопределённости было введено исходя из тезиса о том, что открытая, актуализированная личность подсознательно и в своих поступках стремится к ситуациям, наиболее раскрывающим её потенциал, т.е. наименее определённым. Поэтому переносимость открытости и неопределённости окружающего и происходящего может служить характеристикой личности с гуманистических позиций как зрелой, самоактуализирующейся, сенситивной к инновациям. Если же человек избегает таких ситуаций, то это свидетельствует об обратном положении дел. В частности, наличие таких личностных черт, как авторитаризм, догматизм, ригидность, закрытость к новому, наличие этнических

предрасудков, низкая креативность, тревожность, склонность к экстрапунитивным реакциям, агрессивность.

Интересно, что пик восприятия неопределенной ситуации как эмоционально насыщенной, опасной и противоречивой падает на ранний зрелый возраст - 29-38 лет. В этом возрасте толерантность к неопределенности положительно связана с оценкой личности ближайшим значимым окружением, что говорит о важности социальной поддержки. Только в этой возрастной группе выявлена положительная связь толерантности к неопределенности с фактором интеллекта. Чем более эмоционально и духовно насыщена жизнь личности, тем больше неопределенности и противоречивости она замечает в окружающем мире [4].

Данная методика позволит отследить такие формально-динамические, деятельностные характеристики личностного самоопределения как универсальность/избирательность ценностей, принципов, норм, правил, способов достижения целей принятия решений. Интенсивность процесса личностного самоопределения, характер динамики. Интересны для изучения будут корреляции данных этого опросника со шкалой «принятия риска» теста жизнестойкости С. Мадди тест жизнестойкости С. Мадди, который направлен на оценку жизнестойкости как личностной характеристики, заключающейся в противостоянии человека стрессам, способности к развитию в трудных жизненных обстоятельствах [7].

- Опросник посттравматического роста ПТР Тадеш, Калхаун в адаптации М. Ш. Магомед - Эминова. Направлен на измерение уровня посттравматического роста, который понимается как рост личности, возникающий у человека, испытавшего травматический стресс, который у него отсутствовал до травматического события. Шкалы методики: отношение к другим, новые возможности, сила личности, духовные изменения, повышение ценности жизни [6]. Данная методика позволит определить такие показатели как успешность, эффективность, результативность, адекватность личностного самоопределения:

степень удовлетворенности различными сферами жизнедеятельности и жизнью в целом, субъективное качество жизни, субъективное благополучие, счастье.

- Шкала удовлетворённости жизнью - краткий скрининговый самоопросник, предложенная E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen и S. Griffin в 1985 году и шкала субъективного счастья - измеряющая уровень субъективного благополучия испытуемого разработана Lyubomirsky и Lepper так же необходимы нам для диагностики формально-динамических характеристик личностного самоопределения с студентов с ограниченными возможностями здоровья. Они обе адаптированы и валидизированы Д.А. Леонтьевым. Они представляют собой экспресс-тесты, позволяющие нам оценить субъективное эмоциональное переживание нынешнего состояния респондента, а также субъективную результативность его деятельности в период получения профессионального образования [2].

Таким образом, задача анализа формально-динамических, деятельностных характеристик личностного самоопределения у студентов с ограниченными возможностями здоровья предполагает необходимость поиска и применения соответствующей валидной методической основы. Данные методики были разработаны и адаптированы авторским коллективом под руководством Д.А. Леонтьева. Обоснованность применения каждой из них понимается нами как возможность измерения таких динамических ситуативных показателей как поведенческие копинг-стратегии, способы саморегуляции поведения, поведение в ситуации неопределенности и восприятие ситуаций таковыми, посткризисных поведенческих стратегий, удовлетворенность своим состоянием и поведением. Эти деятельностные, поведенческие характеристики будут отражать индивидуальные психологические особенности личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья, его интенсивность, темп, ритм, скорость, предпосылки.

Список использованных источников:

1. *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии, 1994, №3. С. 44-52.

2. Елианский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семёнов Д.В. Некоторые психометрические показатели русскоязычного варианта Шкалы субъективного счастья С. Любомирски и Х. Леппер // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 7 Источник: <http://human.snauka.ru/2014/07/7347> (дата обращения: 01.10.2020).
3. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Социально-психологическое пространство личности. М.: Изд- во ИП РАН, 2012. – 496 с.
4. Корнилова Т. В. • Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал, 2010. Т. 30. № 6 Источник: <https://psyttests.org/personal/budner.html>. Дата обращения 01.09.2020.
5. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. – М.: Смысл, 2017. – 79 с.
6. Магомед-Эминов М. Ш. Позитивная психология человека. М., 2007. 624 С.
7. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. – 63 с.
8. Обуховский К. Психология влечений человека. М.: Прогресс, 1972. – 248 с. •
9. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции // Психология. Журнал ВШЭ. 2013. Том 10, № 1. С. 82-118
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
11. Щетинина Е.Б., Коновалова М.Д. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ в образовательной среде вуза // Современные проблемы и перспективы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Саратов: изд-во «Наука», 2014. - С. 272-289.

ИЗГОТОВЛЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д. Ф. Юмаева

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

daniya-yumaeva@mail.ru

М. А. Трифонова

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологического образования
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия*

trifonova.maria08@mail.ru

Аннотация: в данной статье рассматривается вопрос об изготовлении и применении дидактических материалов студентами в процессе технологического образования. В предметной области «Технология» необходимость применять дидактические материалы особенно актуально, т.к. наглядные пособия для обучающихся является важным компонентом для усвоения и закрепления полученных знаний на уроке.

Ключевые слова: дидактика, дидактические материалы, технологическое образование, обучающиеся.

PRODUCTION AND APPLICATION OF DIDACTIC MATERIALS BY STUDENTS IN THE PROCESS OF TECHNOLOGICAL EDUCATION

D. F. Yumaeva

master's student, Saratov State University, Saratov, Russia

daniya-yumaeva@mail.ru

M. A. Trifonova

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Technological Education, Saratov State University, Saratov, Russia

trifonova.maria08@mail.ru

Abstract. The article discusses the issue of the production and use of didactic materials by students in the process of technological education. In the subject area "Technology", the need to apply didactic materials is especially relevant, since visual aids for the student is an important component for assimilating and consolidating the knowledge gained in the lesson.

Keywords: didactics, didactic materials, technological education, students.

В настоящее время в процессе перестройки системы образования особое внимание уделяется проблеме активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся на уроках технологии. Выделяют основные направления в этой области, такие как:

- разработка методики формирования учебно-познавательных умений;
- разработка пособий для организации самостоятельной работы обучающихся в технологическом образовании.

Дидактические материалы являются одним из главных условий для успешного обучения обучающихся. Грамотно подобранные и продуманные дидактические материалы способствуют эффективности самостоятельной работы школьников на уроках технологии.

В начале определим понятие и содержание термина «дидактика».

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на протяжении долгого времени термин «дидактика» использовался в том же значении, как и термин «педагогика». Первым, кто ввел данный термин в научное и практическое использование является немецкий педагог, ученый Н.А. Алексеев.

Для того, чтобы сделать обучение доступным и продуктивным, педагоги стали изучать в большей степени природу. Так было выдвинуто требование - изучать природу при помощи её самой. Так как, согласно эмпирической теории познания при изучении природы, именно ощущения и восприятие являлись

единственными формами познания. Существует множество принципов обучения, но ведущее место занял принцип наглядности, который реализовывает требования к изучению конкретных предметов и явлений в окружающем мире.

Я.А. Каменский является первым ученым, который пытался теоретически обосновать то, что уже внедрялось в практику обучения и развития школьников и создать теорию наглядности обучения. Он считал наглядность естественным и простым принципом. До того, как этот принцип стал изучаться Я.А. Каменским, к нему в разное время обращались многие философы и педагоги разных стран из Китая, Греции, Рима, Египта.

Также, огромный вклад в обосновании принципа наглядности внесли Т. Мор, Ф. Рабле, Т. Кампанелла.

В словаре С.И. Ожегова термин «дидактика» трактуется, как область педагогики, которая исследует закономерности процесса обучения или же, как было сказано выше, теория обучения.

Важно отметить, что дидактика отвечает на следующие вопросы: Для чего учить? Чему учить? Как учить? Где учить? Дидактика объединяет все предметные методики, обеспечивая единый подход в принципах преподавания и организации практической деятельности обучающихся, на разных предметных дисциплинах.

Также, мы рассмотрели значение термина «технология». Под этим термином мы понимаем совокупность приемов и способов получения, обработки и переработки сырья, материалов или изделий, осуществляемых во многих отраслях промышленности. В переводе с греческого языка, «технология» переводится, как искусство, мастерство или умение. Следовательно, можно сделать вывод, что эту науку будет невозможно понять без практики или наглядного материала, т.к. теоретическое обоснование может дать лишь поверхностное очертание тех действий, которые необходимо будет совершить.

Прекрасным примером может служить старая русская поговорка, в которой говорится, что лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». На уроках технологии учителю необходимо объяснять обучающимся все процессы

и операции над различными изделиями. В свою очередь, дидактические средства позволяют узнать и понять весь процесс изнутри.

На наш взгляд, дидактические материалы очень актуальны в технологическом образовании. В предметной области «Технология» они являются незаменимым компонентом, так как практика занимает основную часть в школьной программе. В настоящее время, связи с модернизацией технологий, дидактические материалы для обучающихся можно сделать интереснее и красочнее, а также легкими в использовании для учителя технологии. Если раньше, учителям приходилось вырезать из старых газет или журналов подходящие картинки, которые к тому же сложно было найти для использования на уроке. Или же заказывать таблицы, плакаты, которые дорого обходились для школы, и очень быстро приходили в негодность. К сожалению, на сегодняшний день такие плакаты и таблицы до сих пор служат учителям технологии. Сейчас же, всю необходимую информацию для любой темы урока можно найти с помощью интернета и распечатать на цветном принтере. Так, к примеру, таблицы основной цветовой гаммы можно представить на экране проектора, что будет являться для учителя экономичным по времени и затратным по материалам. Но не стоит забывать, что не одна интерактивная таблица или картинка, представленная на экране, не заменит наглядных образцов, которые сделаны своими руками. Следует отметить, что на уроках технологии рекомендовано сочетать использование информационных технологии с наглядным материалом, который сделан вручную, т.к. обучающиеся смогут подержать в руках образцы, посмотреть более детально предмет и тем самым самостоятельно сделать вывод, как создать такую же или более улучшенную версию того или иного изделия.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что дидактические материалы – это особый тип наглядных учебных пособий. Их использование позволяет школьникам проделывать продуктивную работу в процессе технологического образования, а также самостоятельно и осознанно усваивать учебный материал.

Дидактические материалы позволяют дополнить разделы и темы предметной дисциплины «Технология».

А. Л. Остапенко считает, что дидактические материалы могут [2]:

- служить средством управления процессом обучения на уроках технологии;
- способствовать самостоятельности работы обучающихся, учитывая их индивидуальный стиль работы;
- быть самостоятельным источником учебной информации;
- обеспечивать адекватное отражение действительности,
- обеспечивать наглядность обучения;
- дополнять текст учебника или объяснения учителя технологии;
- вызывать эмоции и интерес обучающихся;
- разнообразить процесс обучения;
- осуществлять контроль и самоконтроль школьников.

Трудно не согласиться с тем, что дидактические материалы существенно влияют на организацию классной, домашней и внеклассной работы обучающихся.

На практических занятиях студенты создают различные наглядные пособия, которые в будущем могут применять в своей практической деятельности.

В технологическом образовании Н.Ф. Бабина выделяет следующие виды дидактических материалов [1]:

1. демонстрационный материал (иллюстрации, фотографии, таблицы, рисунки, видеоролики, карты, схемы, графики, чертежи и т.д.);
2. раздаточный материал.

На наш взгляд, к наиболее эффективным формам и видам дидактического материала, используемых в процессе обучения на уроках технологии можно отнести:

1. Видеозаписи, презентации

2. Задания по формированию универсальных умений (сравнение, анализ, доказательство, установка причинно-следственных связей, обобщение, систематизирование, интегрирование и др.);
3. Задания разного вида (вопросы, тесты разного типа, упражнения, задачи разного типа, разнообразные диктанты);
4. Памятки по подготовке и проведению практических работ
5. Справочные материалы.
6. Тесты разного типа.

Например, в 5 классе при изучении темы: «Виды швов», с помощью наглядного пособия обучающиеся могут наглядно увидеть, какие виды отделочных ручных стежков существует, запомнить и закрепить их название. Для проверки пройденного материала, учитель может дать им проверочный тест на знания видов швов. Как показывает практика, что дидактические материалы способствуют эффективному усвоению информации.

Также, в кабинете технологии существуют наглядные памятки при работе со швейными машинками, режущими предметами и т.д., т.е. памятка для практической работы обучающихся. Удобство состоит в том, что в любой момент школьник может «подсмотреть» как правильно ему держать нож, заправлять иглу или передавать ножницы соседу по парте.

А.В. Хуторский в качестве наиболее значимых принципов обучения, реализуемых при разработке дидактических материалов, выделяет следующие [3]:

- принцип доступности (дидактические материалы подбираются учителем технологии исходя из уровня обучающихся);
- принцип самостоятельной деятельности;
- принципы наглядности;
- принцип прочности (память ребенка имеет избирательный характер, поэтому, если материал для него окажется интересным, то вероятность того, что он его запомнит, закрепит и применит в практике возрастает в разы)

Существует технология создания и применения дидактических материалов [4]:

1. Определение целей обучения. Учитель должен ответить на три главных вопроса, представленных в начале статьи: для чего? чему? для каких целей должен создаваться дидактический материал? Наглядные пособия могут создаваться для тем и разделов учебной дисциплины, а также для устранения проблем в усвоении того или иного материала.
2. Отбор содержания учебного материала. Важный этап при создании дидактических материалов. Преподаватель должен выделить главную информацию и постараться сделать ее максимально доходчивой и быстрой для восприятия обучающихся.
3. Разработка средств контроля знаний и способов их применения. Средствами контроля могут служить тесты, которые будут подтверждать эффективность содержания дидактических материалов.

Необходимо особое внимание уделить требованиям, предъявляемым к дидактическим материалам:

- выбрать последовательность знакомства с информацией;
- собрать и сделать материал таким образом, чтобы была обеспечена зрительная наглядность для сравнений и сопоставлений;
- материал должен быть научно обоснован;
- учитывать увлекательность содержания;

Таким образом, в условиях реализации стандартов образования существует необходимость разработки и внедрения в учебный процесс дидактических материалов, т.к. на качество образования обучающихся оказывает влияние дидактическое обеспечение учебного процесса.

Список использованных источников:

1. *Бабина Н. Ф.* Технология: методика обучения и воспитания / учебное пособие для студентов 2-4 курсов физико-математического факультета, профиль «Технология» - Воронеж/ 2013. С. 60-76.

2. *Остапенко А. А.* Дидактические средства: попытка классификации // Педагогические технологии.2005. - № 1. С. 3-21.
3. *Хуторской А.В.* Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное / А.В. Хуторской. М.: Высшая школа, 2007. С.639.
4. *Чошанов М. А.* Дидактика и инженерия. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2011. 248 с.

РАЗДЕЛ 2.

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В. М. Воробьева

педагог-психолог МБОУ НШ №30, г. Сургут, Россия

vorobey4045@yandex.ru

З. Ф. Гарипова

педагог-психолог МБОУ НШ №30, г. Сургут, Россия

mzarina89@eandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. С каждым годом увеличивается число детей с особыми образовательными потребностями. Знание психологических особенностей обучающихся с НОДА необходимо для организации комфортной образовательной среды для каждого обучающегося.

Ключевые слова: младший школьный возраст, психолого-педагогическое сопровождение, нарушения опорно-двигательного аппарата, детский церебральный паралич.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH IMPAIRMENTS OF MUSCULOSKELETAL SYSTEM

V.M. Vorobjeva

Psychologist, Primary School №30, Surgut, Russia

vorobey4045@yandex.ru

Z.F. Garipova

Psychologist, Primary School №30, Surgut, Russia

mzarina89@eandex.ru

Abstract. The article discusses the organization of psychological and pedagogical support of students with disorders of the musculoskeletal system. The number of children with special educational needs is increasing every year. Knowledge of the psychological characteristics of students with disorders of the musculoskeletal system is necessary to organize a comfortable educational environment for each student.

Keywords: primary school age, psychological and pedagogical support, disorders of the musculoskeletal system, cerebral palsy.

Понятие «нарушение функций опорно-двигательного аппарата» (далее НОДА) носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, имеющие органическое центральное или периферическое происхождение. НОДА может быть вызвано детским церебральным параличом (далее ДЦП), последствиями полиомиелита, миопатией, а также врожденными или приобретенными деформациями опорно-двигательной системы, в основе которых лежат генетические нарушения, травмы (в том числе родовые), органические нарушения центральной и периферической нервной системы.

Категория детей с НОДА – неоднородная по составу группа школьников, объединяющая детей со значительным разбросом первичных и вторичных нарушений развития. По степени имеющегося дефекта дети с НОДА разделяются на три группы: с тяжелой, средней и легкой степенью нарушений, которые обуславливают уровень развития двигательных навыков [2, с. 98]. Самую многочисленную группу среди детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с ДЦП [5, с. 24].

Это заболевание в настоящее время является одним из самых распространенных заболеваний нервной системы у детей. Оно характеризуется изменением мышечного тонуса по типу повышения (спастичность, мышечная

гипертония) или понижения (гипотония), а также меняющийся тонус или смешанная форма с различными сочетаниями нарушений (дистония); наличием параличей и парезов (полное отсутствие или ограничение объема произвольных движений). В зависимости от тяжести поражения мозга может наблюдаться полное или частичное отсутствие тех или иных движений. А это замедляет формирование ходьбы, навыков самообслуживания, учебной и других видов деятельности в сравнении с возрастной нормой [3, с.25].

Кроме нарушения двигательной активности младших школьников этой категории обучающихся характеризует ряд общих особенностей. У школьников с НОДА нарушено произвольное внимание, они не могут продолжительное время концентрироваться на одном задании.

Быстрая истощаемость всех психических процессов приводит к повышенной утомляемости ребенка с НОДА во время учебного процесса, ему чаще, чем сверстникам без ограниченных возможностей, требуется отдых и смена деятельности. Во время урока такой ребенок часто проявляет повышенную инертность и замедленность всех психических процессов. Более подробно рассмотрим психологические особенности младших школьников с ДЦП.

1. У младших школьников с ДЦП нарушено формирование избирательности, устойчивости, концентрации, переключения и распределения внимания, отмечаются трудности формирования произвольного внимания.

2. У детей с ДЦП наблюдаются нарушения пространственного восприятия, есть трудности в пространственно-временной ориентировке.

3. Нарушения в формировании образной памяти (включающей в себя зрительную, слуховую, осязательную память) большей частью являются следствием нарушений восприятия. Словесно-логическая память предполагает достаточный уровень развития речи и мышления, а поскольку эти функции у детей с ДЦП, как правило, формируются с опозданием, то и данный вид памяти задерживается в своем становлении.

4. Особенности мышления. Наглядно-действенное мышление формируется с большим опозданием; школьник в основном познает мир, основываясь лишь на наблюдениях и рассказах окружающих.

5. По эмоционально-волевым проявлениям детей с ДЦП разделяют на две условных группы. В первую группу входят дети с повышенной возбудимостью. Они очень чувствительны к внешним раздражителям, из-за чего часто бывают, беспокойны и раздражительны, периоды шумного веселья могут быстро сменяться вялостью, капризностью и плаксивостью. Инертность эмоциональных состояний зачастую приводит к тому, что дети не могут их контролировать, начав плакать или смеяться, ребенок не в силах остановиться. Повышенная возбудимость ребенка приводит к нарушениям поведения, которые проявляются в виде двигательной расторможенности, агрессии, реакции протеста по отношению к окружающим, усиливаясь в новой для ребенка обстановке и при утомлении. Однако надо отметить, что нарушения поведения отмечаются не у всех детей с церебральным параличом.

Вторую группу обучающихся с ДЦП составляют дети, у которых преобладают процессы торможения. Они часто выглядят вялыми, на уроках пассивны, нерешительны, редко проявляют инициативу, избегают быть в центре внимания. Адаптация к новой обстановке занимает у таких обучающихся значительно больше времени, чем у их сверстников, дети испытывают затруднения при знакомстве с новыми людьми (не только в условиях школы, но и в повседневной жизни).

Для обеих групп детей характерны сниженная мотивация к учебной деятельности, повышенная тревожность, страхи, связанные с передвижением, падением, сном и общением [5, с.32].

Описанные выше психологические особенности обучающихся с НОДА необходимо учитывать при составлении адаптированной образовательной программы и организации учебно-воспитательного процесса, сопровождении специалистами психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения (далее ППМС сопровождение) [1, с.56]. Обучение такого

ребенка требует индивидуального подхода с учетом реальной ситуации развития обучающегося. Обучение проводится по индивидуальному плану, согласованному с родителями (законными представителями) несовершеннолетнего.

В психолого-педагогическое сопровождение обучающихся включены все специалисты, непосредственно работающие с ребенком, а именно: классный руководитель, учителя-предметники, учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ДЦП является одной из актуальных задач образовательного учреждения. Сопровождение предполагает деятельность педагогического коллектива, которая направлена на создание комплексной системы психолого-педагогических и психотерапевтических условий, и способствует личностному росту и успешной адаптации детей в социуме.

Можно выделить основные задачи психолого-педагогического сопровождения:

- регулярное отслеживание психологического и психолого-педагогического статуса ребенка, его психического развития в динамике;
- создание социально-психологических условий для эффективного психического развития ребенка и подростка в социуме;
- систематическая психологическая помощь родителям (лицам, их замещающих) ребенка и его ближайшему окружению;
- систематическая психологическая помощь ребенку в виде консультирования, психологической коррекции, психологической поддержки;
- организация жизнедеятельности обучающегося в социуме с учетом его психических и физических возможностей.

Учитывая особенности обучающихся с НОДА, сопровождение должно быть нацелено на:

1. Создание жизненных перспектив, эмоционального комфорта, формирование уверенности в себе.

2. Психолого-педагогическую поддержку тревожного ученика и коррекцию тревожности.

3. Помощь вновь прибывшему обучающемуся в адаптации к школьному обучению.

4. Коррекцию внимания и мелкой моторики обучающихся.

5. Развитие эффективных навыков общения учащегося со сверстниками.

6. Разрешение конфликтных ситуаций, развитие толерантного отношения в сферах «ребенок-ребенок», «ребенок-взрослый».

7. Формирование благоприятного климата в отношениях «родитель-ребенок», «учитель-ученик», «ученик-одноклассники».

Необходимо отметить, что потребность в ППМС сопровождении является общей для всех обучающихся с НОДА независимо от их клинико-психологических характеристик, однако содержание сопровождения может отличаться в условиях обучения: например, потребности в создании безбарьерной среды или потребность в количестве и объеме коррекционно-развивающих занятий с разными специалистами, присутствие тьютора или сопровождающего.

Психологическое сопровождение обучающихся с НОДА в образовательном пространстве играет особо значимую роль, поскольку педагог-психолог, как обязательный участник команды ППМС сопровождения, может являться координирующим звеном и транслировать необходимые знания и коррекционные технологии педагогам. А также способствовать созданию благоприятной атмосферы в классе и образовательном учреждении в целом, оказывать психологическую поддержку всем участникам образовательных отношений.

Во время урока педагогу необходимо избегать резких неожиданных внешних воздействий (звуковых, тактильных, визуальных), так как у обучающихся с ДЦП отмечается сенсорная сверхчувствительность. Малейшее сенсорное перевозбуждение, если оно внезапно, может вызвать резкое усиление спазма. В связи с этим, педагог должен приближаться к обучающемуся так,

чтобы быть в его поле зрения, а если это невозможно, то предварять свое появление словами.

В процессе обучения необходимо исключить задания на время, а также при необходимости увеличивать время, отведённое на выполнение проверочных работ. Особое внимание педагогам следует уделить критериям оценивания продуктов деятельности ребенка. В связи с нарушениями моторики почерк ребенка часто бывает крупным, неровным и неразборчивым, но это не должно приводить к снижению оценки.

Создание благоприятной доброжелательной атмосферы в классе, учет всех индивидуальных особенностей ребенка с НОДА позволяет сформировать у обучающегося положительное отношение к учебному процессу и к самому себе, повысить его мотивацию, стать успешным в учебной деятельности и повседневной жизни.

Список использованных источников:

1. *Левченко И.Ю.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. - М.: Сфера, 2001. – 192 с.
2. *Мастюкова Е.М.* Ребенок с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 389с.
3. *Мастюкова Е.М.* Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1991. – 360 с.
4. *Мастюкова Е.М.* Физическое воспитание детей с церебральным параличом / Е.М. Мастюкова. – М.: Медицина, 1991. – 234 с.
5. *Мжаванадзе Н.Ш.* Психолого-педагогическое сопровождение детей инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья / Н.Ш. Мжаванадзе. – Сыктывкар, 2013г. – 90с.
6. *Петрова В.Г.* Кто они, дети с отклонениями в развитии? / В.Г. Петрова, И.В. Белякова – М.: Сфера, 1998. – 294с.

**ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ВНИМАНИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Э. Г. Григорян

*кандидат психологических наук, доцент кафедры «Гуманитарные
дисциплины» БИТИ НИЯУ МИФИ - филиал ФГОУ ВО
«Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
г. Балаково, Саратовская область, Россия*

emma-eg@rambler.ru

Аннотация. В статье представлены современные психодиагностические методики к исследованию внимания детей дошкольного возраста. Показана возможность применения комплексного подхода в диагностике внимания детей с ОВЗ, а также необходимость учета индивидуальных различий дошкольников.

Ключевые слова: внимание; дошкольный возраст; произвольность внимания; устойчивость внимания; корректурная проба; психолого-педагогическая диагностика; комплексный подход.

**THE PROBLEM OF ATTENTION RESEARCH
IN DISABLED CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE**

E. G. Grigoryan

*PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Humanitarian Disciplines,
Saratov State University, Balakovo, Saratov region, Russia*

emma-eg@rambler.ru

Abstract. The article presents modern psychodiagnostic techniques for studying the attention of preschool children. The possibility of using an integrated approach in diagnosing the attention in children with disabilities as well as the need to take into account the individual differences in preschoolers is shown.

Keywords: attention, preschool age, arbitrariness of attention, sustainability of attention, proofreading test, psychological and pedagogical diagnostics, an integrated approach.

Формирование произвольного внимания является важнейшей задачей дошкольной педагогики и психологии и выступает условием подготовки ребенка к обучению в школе. «Чем выше уровень развития личности, тем выше организация внимания, выше его статус», – отмечает Р. М. Шамионов [1]. Психолого-педагогическая диагностика внимания детей с ОВЗ является одним из важных этапов организации коррекционно-развивающей работы.

Внимание является важнейшим компонентом регуляции деятельности. Развитое внимание создает необходимую основу для успешного обучения и развития. С. Л. Рубинштейн показывает, что в развитии внимания ребенка существенным является его интеллектуализация, которая совершается в процессе умственного развития ребенка [2]. Так, внимание ребенка в младшем дошкольном возрасте отражает его интерес к окружающим предметам и действиям с ними. Начиная со старшего дошкольного возраста, дети становятся способны удерживать внимание на действиях, начинающих приобретать для них интеллектуально значимый интерес. Устойчивость внимания в интеллектуальной деятельности значительно возрастает к семи годам. Изменения в дошкольном возрасте касаются всех видов и свойств внимания: значительно возрастает его концентрация и объем, внимание приобретает большую устойчивость, в связи с автоматизацией многих действий ребенка возрастает возможность распределения внимания [3].

Особенности внимания детей дошкольного возраста в значительной степени определяются уровнем развития основных процессов нервной деятельности. Увеличение объема внимания у детей дошкольного возраста обусловлено развивающейся речью ребенка, увеличивающейся его самостоятельностью, разнообразием деятельности, в которую он включается. Таким образом, общей закономерностью развития внимания является

повышение сосредоточенности и устойчивости внимания на всех этапах дошкольного детства [4].

Внимание не существует в чистом виде, функционально внимание всегда направлено и сконцентрировано на определенной деятельности. Методик исследования исключительно внимания не существует, т.к. оно всегда направлено на выполнение той или иной задачи. Поэтому результаты теста зависят от вида поставленных задач (навыков счета, памяти, регуляции, зрительного восприятия и т. п.) и необходимых для их выполнения навыков, - отмечает А. Я. Абкович [5].

Известно достаточно большое число способов оценки свойств внимания в дошкольном возрасте. В отечественной психологической практике используются методики, позволяющие определять свойства внимания - объем, устойчивость, переключение и распределение внимания - такие методики, как корректурная проба (модификации для детей разного возраста), методика Пьерона-Рузера, счет по Е. Крепелину (модификация Р. Шульте), методика В. М. Когана и др. В большинстве тестов на внимание используются самые простые задания, не требующие специальных навыков.

В частности, для оценки концентрации и устойчивости внимания широко используются различные виды корректурной пробы (буквенная, цифровая и фигурная). Наиболее известная корректурная проба с использованием букв была предложена Б. Бурдоном в 1895 г. При обследовании внимания детей 5-6 лет также используются методика «Найди и вычеркни» для оценки продуктивности и устойчивости внимания, методика «Проставь знаки» - для оценки переключаемости и распределения внимания, методика «Запомни и расставь точки» - для оценки объема внимания.

При обследовании внимания детей 6-7 лет с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ_ (с учетом нозологии) могут быть успешно применены данные методики, а также субтест Д. Векслера «Шифровка», методика «Домик» Н. И. Гуткиной - для оценки произвольности внимания. Субтест Д. Векслера «Шифровка» по числу включенных в него

интеллектуальных функций является наиболее комплексным. Успешность работы дошкольника с данным субтестом зависит от свойств внимания (концентрация, распределение, переключение), восприятия, зрительно-моторной координации, скорости формирования новых навыков, способности к интеграции зрительно-двигательных стимулов. Методика «Домик» (Н. И. Гуткина) позволяет выявить умение ребенка ориентироваться на образец, точно его копировать, определить особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки [6].

А. Л. Сиротюк указывает на возможность использования для диагностики синдрома дефицита внимания и гиперактивности детей, начиная со старшего дошкольного возраста, тестов самоконтроля и произвольности, устойчивости внимания, объема динамического внимания, переключения внимания, теста Тулуз-Пьерона и др. [7].

Тест Тулуз-Пьерона является одним из вариантов корректурной пробы и предназначен для детей старше 6 лет. Это одна из психофизиологических методик для исследования свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости), психомоторного темпа, волевой регуляции, динамики работоспособности. Л. А. Ясюковой разработан упрощенный вариант теста Тулуз-Пьерона для работы с детьми 6-9 лет [8]. Использовать тест с детьми более младшего возраста не рекомендуется, так как он перестает быть валидным.

При подборе диагностических методик для детей с нарушениями развития выбор определяется возрастом ребенка, социальными условиями его воспитания, уровнем его интеллектуального развития, наличием или отсутствием речевых, двигательных или сенсорных нарушений [9].

По А. Л. Сиротюк, рекомендуется использовать комплексный подход в диагностике внимания детей с ОВЗ [7]:

1. необходимо путем сопоставления данных сделать вывод о наличии или отсутствии возрастных различий по обследуемым группам в целом;

2. необходимо учитывать существование значительных индивидуальных различий в развитии внимания детей,

3. провести интериндивидуальный анализ путем соотнесения показателей различных свойств внимания.

Результаты практических исследований позволяют предположить широкую вариативность показателей внимания у детей с ограниченными возможностями здоровья в пределах даже одной нозологической группы. Таким образом, можно сделать вывод о необходимости реализации комплексного подхода при диагностике свойств внимания у детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Список использованных источников:

1. *Шамионов Р. М.* Внимание в структуре личности // Вопросы психологии внимания. Вып. 16. Саратов, 1999. С. 22.

2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии // Психология внимания/ под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Дормашева. М., 2001. 677 с.

3. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 6-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2000.

4. *Лебедева М. А., Иванова В. А.* Диагностика уровня развития внимания детей старшего дошкольного возраста // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Сборник материалов научно-практической конференции, Тольятти, 28-29 ноября 2016 г. Тольятти, 2016. С. 43.

5. *Абкович А. Я.* Изучение внимания у детей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2014. № 4. С. 7-8.

6. Практикум по возрастной и педагогической психологии: для студ. сред. пед. учеб. заведений / Авт.-сост. Е. Е. Данилова; под ред. И. В. Дубровиной. 2-е изд. М: Издательский центр «Академия», 2000. 160 с.

7. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М.: ТЦ Сфера, 2002. С. 32-49.

8. Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций. Методическое руководство. СПб.: ГП «ИМАТОН», 1997. 80 с.

9. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др.; Под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 320 с.

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО МЕТОДА
АДАПТОМЕТРИИ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Н. В. Дьякова

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

Россия

81086@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы инклюзивного подбора программ адаптации для детей с ОВЗ, комплексных подходов в работе с семьями, имеющими таких детей, использовании диагностического метода адаптомертии для получения более полной информации и фиксации промежуточных результатов. Говорится о важности получения информации о физическом, психоэмоциональном состоянии ребенка и близких членов семьи и влиянии этих факторов на развитие. Приводятся примеры исследований данного диагностического метода в различных организациях.

Ключевые слова: лица с нарушениями развития, диагностика методом адаптометрии, психоэмоциональный фон в семье, физическое развитие, адаптация.

**POSSIBILITIES OF APPLICATION OF THE DIAGNOSTIC METHOD OF
ADAPTOMETRY IN FAMILIES WITH DISABLED CHILDREN**

N.V. Dyakova

master's student, Department of Special Needs Education,

Saratov State University, Saratov, Russia

81086@mail.ru

Abstract. The article discusses the problems of inclusive selection of adaptation programs for children with disabilities, integrated approaches to working with families with such children, using the diagnostic method of adaptometry to obtain more complete information and record intermediate results. It is said that it is important to get information about the physical, psychoemotional state of the child and close family members and the impact of these factors on development. Examples of studies of this diagnostic method in various organizations are given.

Keywords: persons with developmental disorders, diagnosis by adaptometry, psychoemotional background in the family, physical development, adaptation.

Современное общество с каждым годом все больше уделяет внимание инклюзивному подходу в образовании для детей с ОВЗ. Обуславливается это широким спектром разновидностей нарушений развития и разными реакциями на подбираемые программы реабилитации и абилитации. Для одних программа является эффективной, для других с похожими расстройствами остается бездейственной и иногда даже деструктивной. В связи с этим возникает необходимость более тесного взаимодействия дефектологов, психологов и медицинских работников с ребенком, а также с его семьей. На этом этапе возникают новые проблемы такие как нехватка кадрового персонала, отсутствие стратегических подходов, которые позволяли бы нескольким, включенным в процесс работы с семьей, специалистам действовать слаженно и согласовано.

Для корректного подбора программы развития специалисту необходимо понимание физического состояния ребенка и близких членов семьи (матери, отца, бабушки, тех кто большую часть времени проводит рядом) так как многие заболевания и предрасположенности могут передаваться по наследству, а так же быть приобретенными в ходе «неправильного» питания, нарушения сна, внешних факторов и т.д. Если же похожие физические состояния наблюдаются, то в беседе с семьей легче понять причину возникновения и скорректировать образ жизни и мышления начиная с родителей. Есть заболевания и отклонения от нормы, о которых, возможно, родители даже не подозревают в связи с

отсутствием явных симптомов или нежеланием обращать внимание на наличие симптомов.

Так же помимо физического состояния важно понимание психоэмоционального фона всей семьи, так как это так же напрямую влияет на состояние и развитие ребенка. Зачастую в таких семьях наблюдается тяжелая атмосфера, где родители, не имея необходимой информации о работе с ребенком, усугубляют проблему депрессивными состояниями и чувствуют безысходность. При посещении данных семей зачастую это заметно не вооруженным взглядом и без дополнительных бесед. Но иногда бывает, что родители скрывают и на время посещения создают картину гармонии взаимоотношений в семье. Вариантов поведения так же много, бывает даже, что каждый раз наблюдается новое поведение. Возникает проблема перед специалистами, как понять верный психоэмоциональный фон в семье и то как именно он отражается на ребенке. На какие области развития, как физического, так и умственного, он влияет. Это понимание и знание позволит специалистам более индивидуально подобрать программу взаимодействия.

В виду выше описанных проблем формируется необходимость понимания специалистом общей картины, в которую входят: физическое состояние ребенка с ОВЗ, физическое состояние семьи, психоэмоциональный фон в семье и каждого члена в отдельности, а так же влияние его на развитие ребенка. Так же необходимо в последующей деятельности точное отслеживание динамики результатов.

Зачастую эта динамика выстраивается на данных, полученных с помощью видео-фиксации, опросников, тестов в виде определенных игр на взаимодействие и т.д. Но все эти варианты отслеживания являются очень узконаправленными и отражают только малую часть изменений, не показывая общую картину состояния. На проведение каждого фиксирующего метода необходимо отдельное время. Вероятность зафиксировать важные моменты так же может быть субъективной и зависит от того специалиста, который ведет динамику, имеет место и «человеческий фактор» и внешние факторы, которые

могут повлиять на результат, состояние испытуемого на момент проведения. Результат фиксирования может быть не постоянным, иногда единоразовым. Все существующие варианты важны и необходимы, но так же продолжают развиваться и принимать новые формы, более точные, простые в использовании, занимающие минимум времени, отражающими более полную информацию.

Современные диагностические возможности позволяют получать необходимые данные, выстраивая наглядную картину, понятную как специалисту – дефектологу, психологу и т.д. так и родителям.

Метод корреляционной адаптометрии может быть применен и уже начал применяться не только в медицине и физиологии, но и в других сферах. Он является не инвазивным, безболезненным, доступным, бюджетным, легким в использовании, наглядным.

Исследования данного метода проводились в комплексе клинико-диагностических мероприятий в лечебных учреждениях г.Красноярска, г.Норильска, Институте медицинских проблем севера СО РАМН, Краевом онкологическом центре, Краевом гарнизонном госпитале. Кроме того, они использованы при профилактических осмотрах для оценки состояния здоровья в Сибирском государственном технологическом университете (г.Красноярск), Университете дружбы народов (г.Москва), при оценке степени тренированности сборной Красноярского края по лыжным гонкам.

Практическая значимость метода корреляционной адаптометрии позволяет сравнивать группы, находящиеся в различных условиях существования или производить анализ одной группы людей при изменении условий. С его помощью можно выявлять критические (пороговые) ситуации, которые могут привести к срывам, а значит, улавливать «пороги безопасности» при изменении внешних факторов [1,7].

Адаптометрия предназначена для получения данных об энергоинформационном поле человека, визуализации полученной информации в графическом (двухмерном или трехмерном) виде, мониторинга деятельности энергетических центров человеческого тела. Является идеальным средством для

быстрого скрининга и контроля состояния тестируемого. Позволяет на базе электроакупунктурных измерений создать графическую картину биополя человека.

Сегодня этот метод тестирования является наиболее быстрой и объективной системой анализа состояния человека и оценки его адаптации в окружающей среде [2,3].

Расшифровка показателей энерго-матрицы позволяет:

Определить проблемные области организма человека, не только существующие в настоящее время, но и вероятные (причем задолго до клинических проявлений заболевания). Обнаружить искажения в информационном поле человека задолго до того, как проявятся первые клинические симптомы заболеваний. Показать причины тех недомоганий или симптомов, которые не может определить традиционная медицина. Проводить мониторинг состояния здоровья человека. Контролировать состояния человека в процессе прохождения программ адаптации. Определить в комплексе с психоанализом причины депрессий, «круга неудач», одиночества, накопление внутреннего негатива и т.д. Исследовать психоэнергетические процессы в энергетических центрах человека. Оценить психологические характеристики личности. Определить уровень стресса и тревожности. Подбирать оптимальные методы коррекции здоровья для каждого индивидуально. Метод адаптометрии позволяет обнаружить изменения задолго до того, как появятся первые симптомы заболеваний. Метод является доклиническим и единственным, позволяющий самостоятельно проводить тестирование [2,6].

Использование данного метода в работе с детьми с ОВЗ и их семьями позволит значительно упростить подбор индивидуальной программы для разных видов задержек развития, использовать более полную информацию при подборе, а также своевременно фиксировать изменения и корректировать программу. Благодаря данному диагностическому методу появляется возможность упростить и модернизировать имеющиеся подходы, а также разработать новые. Данный метод важен, так как имеет возможность работать согласовано со всеми

близкими членами семьи и выявлять не только физические нарушения, но и «глубинные» причины, «проблемные зоны» на ранней стадии.

Список использованных источников:

1. *Смирнова Е.В.* Моделирование адаптации к экстремальным условиям, эффект группового стресса и корреляционная адаптометрия. [Сибирский федеральный университет](#). Красноярск, 2000г. — 273 с.
2. *Шпитонков М. И.* Применение методики корреляционной адаптометрии в спортивных и медико-биологических исследованиях”, *Компьютерные исследования и моделирование*, (2017), № 345–354
3. *Разжевайкин В. Н., Шпитонков М. И.* Корреляционная адаптометрия. Модели и приложения к биомедицинским системам, *Матем. моделирование*, 2008, том 20, № 8. С. 13–27.
4. *Седов К.Р., Горбань А.Н., Петушкова Е.В., Манчук В.Т., Шаламова Е.Н.* Корреляционная адаптометрия как метод диспансеризации населения. // *Вестник АМН СССР*, 1988, №5, с.69-75.
5. Трансформация образования: тенденции, перспективы *Вешнева И.В., Сингатулин Р.А.* Высшее образование в России. 2016. № 2. С. 142-147.
6. *Сингатулин Р.А., Грищенко Е.А.* Применение мультиспектральных диагностических систем в виртуальной образовательной среде // *Информационные технологии в обеспечении нового качества высшего образования: Сб. науч. ст. М.: ИЦПКПС., Кн. 2. 2010. С. 246-249*

ОСОБЕННОСТИ Я- КОНЦЕПЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Н. В. Карпушкина

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина», г. Н. Новгород, Россия

karpushkina.nv@gmail.com

Т. А. Клычихина

магистрант кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина», г. Н. Новгород, Россия

klychihina@inbox.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования «Я-концепции» у старших дошкольников с задержкой психического развития. Представлены результаты сравнительного исследования «Я-концепции» у детей с ЗПР и с нормой в развитии. Разработанная и апробированная коррекционно-развивающая программа свидетельствует о возможности формирования «Я-концепции» у дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: «Я-концепция», самосознание, старшие дошкольники с ЗПР, диагностика, коррекционно-развивающая программа.

SELF- CONCEPT OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

N. V. Karpushkina

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

karpushkina.nv@gmail.com

T. A. Klychikhina

*master's student, Department of Special Pedagogy and Psychology
Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, Russia
klychihina@inbox.ru*

Abstract. The article is devoted to the actual problem of forming the "Self-concept" in senior preschool children with delayed mental development. The article presents the results of a comparative study of the "Self-concept" in children with delayed mental development and with the normally developed children. The developed and tested correctional and developmental program indicates the possibility of forming a "Self-concept" in preschool children with delayed mental development.

Keywords: "Self-concept", self-awareness, older preschoolers with mental retardation, diagnostics, correction and development program.

Развитие «Я-концепции», осознание человеком себя как индивидуальности, начинает формироваться в дошкольном возрасте. У детей с задержкой психического развития (ЗПР) этот процесс протекает замедленно и своеобразно. Поэтому необходимо своевременно обратить внимание на создание психолого-педагогических условий, способствующих развитию самосознания.

Актуальность исследования определяется в том, что в современном обществе ребенку с особыми потребностями необходимо научиться адекватно оценивать свои возможности использовать приемлемые формы взаимодействия с окружающими и иметь четкие представления о себе. Важность данной темы подтверждается недостаточностью ее реализации на практике.

В настоящее время мало апробированных программ сопровождения, облегчающих развитие «Я-концепции» дошкольников с ЗПР. Анализируя литературные источники, сложно найти ответ на вопрос, как может осуществляться работа по формированию самосознания у ребенка с ЗПР и как должны быть распределены функции специалистов, участвующих в этом процессе. Все вышеприведенное и определяет актуальность исследования.

Цель исследования: изучить особенности Я концепции старших дошкольников с ЗПР, разработать и апробировать программу психолого— педагогической коррекции Я концепции.

В диагностике, на первом этапе исследования, принимали участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 60 человек. 30 детей с задержкой психического развития и 30 детей с нормой в развитии. На втором этапе участвовали 30 детей с задержкой психического развития (экспериментальная и контрольная группа по 15 детей).

В результате исследования была определена структура формирования Я-концепции, которая позволяет построить коррекционную работу, содержащую четыре раздела:

1. Когнитивный - представление индивида о самом себе (образ «Я»).

Цель: обучение навыкам саморегуляции, развитие самоконтроля, способности эмоциональной саморегуляции и достижение эмоциональной устойчивости за счет осознания детей своих эмоций, чувств и переживаний.

2. Аффективный - умение понимать друг друга, аргументировать свою точку зрения, формировать разные формы общения.

Цель: Повышение уровня компетентности ребёнка в его взаимодействии со сверстниками, формирование позитивных личностных качеств, развитие коммуникативных навыков, формирование адекватных форм поведения с другими людьми.

3. Оценочный – как ребенок оценивает себя (самооценка).

Цель: помочь детям осознать свои особенности, отличающие их от других детей, способствовать формированию адекватной самооценки детей.

4. Поведенческий – как ребенок поступает на самом деле.

Цель: формирование навыков произвольности поведения, оптимизация развития «Я-концепции», способствование формированию личностных качеств: дисциплинированность, настойчивость, расширять адекватные формы самовыражения ребенка [1, 3,4].

Содержание программы соответствует разделам программы распределено также на четыре блока: «Образ Я», «Я и другие», «Самооценка», «Учусь управлять собой». Каждый блок включает в себя серию коррекционных мероприятий, проводимых педагогом-психологом, воспитателем и родителями. Они направлены не только на формирование знаний и представлений ребенка с ЗПР о себе, на расширение «образов Я», но и на развитие аффективной и регулятивной составляющих его самосознания.

Целью констатирующего эксперимента было проанализировать сравнительное исследование становления структурных элементов «я-концепции» у дошкольников с нормальным и задержанным психическим развитием. И на основе выделенных особенностей, разработать коррекционно – развивающую программу.

Для выявления уровня самооценки старших дошкольников была использована методика В. Г. Щур «Лесенка». Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Групповые показатели по уровням развития самооценки между выборками детей с НПП и с ЗПР

Усредненные показатели	
Норма n = 30	ЗПР n = 30
24,7	25
t=1,439, p = 0,15545*	
Примечание: приведены средние значения, * при p <0,05	

Эксперимент выявил, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР хотя и ставили себя на верхние ступеньки, не смогли объяснить свой выбор, не мотивировали свой выбор, а когда им задавался уточняющий вопрос «почему ты выбрал именно эту ступеньку?» ребенок либо менял свой выбор, либо говорил, что не знает. А дети с нормальным психическим развитием на тот же вопрос давали аргументированные ответы (что они послушные, добрые и др.)

Таким образом, не смотря на высокие количественные показатели, качественная оценка позволяет сделать вывод о том, что у детей с ЗПР не сформировано стабильное, мотивированное самоотношение. Дети, выбирая ступеньки опирались на мнение взрослых (родителей и воспитателей), им сложно воспринимать градацию (ступеньки). Исследование показало, что у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста наблюдается завышенная самооценка, которая является отрицательным показателем при формировании "Я - концепции".

При помощи беседы для детей П.А. Чубарова исследовалось отношение ребенка к себе как субъекту жизнедеятельности.

В группе нормально развивающихся старших дошкольников 16 детей подробно рассказывали о себе, о своих увлечениях, друзьях. В группе детей с задержкой психического развития больше половины детей старших дошкольников испытывали сложности при выполнении задания, ответы часто ориентировались на случайные или привычные ассоциации, иногда отвечали наугад. В ходе беседы несколько детей не смогли ответить на вопросы, молчали. В таблице 2 приведены усредненные количественные показатели.

Таблица 2 - Групповые показатели по беседе П.А. Чубарова между выборками детей с НПП и с ЗПР

Норма n = 30	ЗПР n = 30
15,2	5,1
t=28,93994, p = 0,0000*	
Примечание: приведены средние значения * при p <0,05	

Для изучения общей Я-концепции и самооценки мы использовали методику разработанной Е.З. Базиной для детей 6 лет. Цель данной методики выявить особенности Я-концепции и самооценки по различным индивидуальным характеристикам, содержательно связанным между собой.

Результаты эмпирических значений критерия Фишера представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Значения критерия Фишера (ϕ) по уровням развития самооценки между выборками детей с НПП и с ЗПР

Уровень самооценки	$\phi^*_{\text{эмп}}$	Критические величины угла $\phi^*_{\text{к}}$
Высокий уровень	4,28	1,64 ($p \leq 0,05$)
Средний уровень	3,36	2,31 ($p \leq 0,01$)
Низкий уровень	2,53	

Статистическая обработка данных с помощью углового преобразования Фишера показала, что различия в уровне развития «Я-концепции» нормально развивающихся старших дошкольников и детей с задержкой психического развития достоверны на однопроцентном уровне значимости ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,379$ при $\phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$ и $\phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$).

Для определения эмоционально-оценочного отношения к себе детей старшего дошкольного возраста была использована проективная методика «Нарисуй себя» (А.М. Прихожан, З. Василюскайте). Цель: определить особенности эмоционально-ценностного отношения к себе у детей старшего дошкольного возраста. Полученные результаты данной методики подтверждают вышеприведенные данные.

Таким образом, можно сказать, что анализ результатов нашего эксперимента помог определить имеющиеся личностные особенности старших дошкольников с ЗПР. Исходя из анализа проведенных исследований, можно сделать вывод о личностных особенностях детей с интеллектуальными нарушениями наблюдается завышенная самооценка, которая мешает им быть критичными к себе и своим поступкам. Дети, имеющие неадекватно завышенную самооценку, часто переоценивают себя и свои возможности. У дошкольников не сформирована самокритика, которая присутствует у детей с

нормальным психическим развитием в этом возрасте. Для детей с ЗПР характерно проявление незнание своего физического облика и невозможность четко обозначить свой облик, образ «Я» нереалистичен, дети очень плохо ориентируются в социально-личностных качествах, эмоционально-ценностное отношение детей к себе неадекватно.

Полученные результаты исследования могут быть использованы педагогами в коррекционной работе с этой группой, а также для разработки программы для коррекции самооценки детей.

Результаты методик свидетельствуют о том, что у старших дошкольников с ЗПР по всем выделенным структурным элементам «Я-концепции», наблюдается отставание в развитии. Полученные данные обусловили необходимость в разработке и проведении коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование самосознания у дошкольников с ЗПР.

Психолого-педагогическая программа по развитию Я-концепции у старших дошкольников с ЗПР рассчитана на один год. Коррекционная работа с дошкольниками проводится в виде занятий, состоит из 30 занятий длительностью 25-30 минут 1 раз в неделю. Программа коррекционно-развивающей работы была разработана с учетом того, что сказкотерапия использовалась как главный метод коррекции. В индивидуальной работе мы опирались на разработки, предложенные Т.Д. Зинкевич-Евстегнеевой, а также использовались элементы психогимнастики [3, с 30].

После осуществления коррекционно – развивающих занятий, была проведена повторная диагностика, получены следующие результаты.

Результаты по методике «Лесенка» после коррекционно – развивающих занятий не изменились, так, как и до коррекции различия между группами были не существенные.

Результаты беседы П.А. Чубарова показывают положительную изменений в экспериментальной группе после коррекционного воздействия. Данные

различия статистически подтверждены при помощи непараметрического W-критерия Вилкоксона (при $p < 0,05$) и предоставлено в таблице 4.

Таблица 4 - Групповые показатели по беседе П.А. Чубарова

ЗПР (после) n = 15	ЗПР (до) n = 15
12,4	4,86
Z=3,407, p=0,00065*	
Примечание: приведены средние значения, * при $p < 0,05$	

Результаты по методике Е.З. Басиной также выявили положительную динамику в развитии самооценки. В экспериментальной группе, уменьшилось количество детей с низким уровнем развития, а при этом увеличилось количество детей со средним уровнем развития «Я-концепции» дети имеют представления о своем физическом облике, но в обобщенном виде, уровень самооценки детей имеет тенденцию к завышению, и она недостаточно дифференцирована, дети адекватно оценивают социально-личностные качества, эмоционально-ценностное отношение к себе позитивно, но недостаточно критично.

После систематической, коррекционно – развивающей работы, направленной на формирование самосознания, по всем выделенным критериям, появились изменения в положительную сторону. Это означает, что выбранные нами методы коррекции, а именно сказкотерапия и психогимнастика, являются эффективными в работе с детьми с ЗПР. Можно сделать вывод о том, что формирование самосознания у детей с ЗПР возможно при целенаправленной работе с участием всех специалистов (психолог, логопед, дефектолог, воспитатели и т.д.) и адекватно подобранных методах появилась положительная динамика в развитии у детей с ЗПР.

Полученные результаты подтверждают положение о том, что система комплексной коррекционно-развивающей работы, основанная на

взаимодействии специалистов и предусматривающая развитие образа «Я», самооценки и регуляции поведения является эффективной для формирования «Я-концепции» дошкольников с ЗПР.

Список использованных источников:

1. *Бернс Р.* Я-концепция и воспитание / Р. Бернс.-М.: Прогресс, 2007.-422 с.
2. *Блинова Л.Н.* Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР. – М., 2002.- 136 с.
3. *Карпушкина Н.В., Конева И.А.* **Новые подходы к аттестации студентов в условиях модернизации высшего образования**// Вестник Мининского университета, 2016 - №2.
4. *Конева И.А., Карпушкина Н.В.* Особенности личностных новообразований подростков с задержкой психического развития// Проблемы современного педагогического образования- 2018- № 59 (2).- С. 418- 422.
5. *Мамайчук И.И.* Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук- СПб: Речь, 2015-400 с.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

В. В. Кисова

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия

kisovaverv@mail.ru

В. А. Соколова

*бакалавр факультета психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»,
Нижний Новгород, Россия*

victoria_sokol_alex@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования ценностных ориентаций умственно отсталых подростков в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Обсуждаются проблемы организации процедуры экспериментального исследования по данной тематике с подростками, имеющими нарушения интеллекта. Описываются типы ценностных ориентаций, обозначается иерархия ценностей присущих этим школьникам, выявляется специфика личностных смыслов по отношению к определенным ценностям.

Ключевые слова: умственно отсталые подростки, терминальные ценности, инструментальные ценности, тип ценностных ориентаций.

PECULIARITIES OF VALUE ORIENTATIONS IN YOUNGER TEENAGERS WITH A MILD MENTAL RETARDATION

V.V. Kisova

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University Nizhny Novgorod, Russia

kisovaverv@mail.ru

V.A. Sokolova

Student, Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State

Pedagogical University Nizhny Novgorod, Russia

victoria_sokol_alex@mail.ru

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the value orientations of mentally retarded adolescents in comparison with their normally developing peers. The problems of organizing the procedure of experimental research on this topic with adolescents with intellectual disabilities are discussed. The types of value orientations are described, the hierarchy of values inherent in these students is indicated, and the specificity of personal meanings in relation to certain values is revealed.

Keywords: mentally retarded adolescents, terminal values, instrumental values, type of value orientations.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей ценностных ориентаций у подростков с легкой степенью умственной отсталости, обучающихся в 7 классе коррекционного образовательного учреждения. В ходе эксперимента решались следующие исследовательские задачи: определить, какой тип ценностных ориентаций является преобладающим для умственно отсталых подростков; выявить у них специфику личностных смыслов по отношению к определенным ценностям (семья, работа, материальные блага и др.); обозначить иерархию ценностей в личностной сфере умственно отсталых школьников.

Исследование проводилось на основе использования опросника М. Рокича «Ранжирование ценностных ориентаций» и проективной методики Сакса-Леви «Незаконченные предложения». Данные методики были модифицированы в соответствии с особенностями психического развития умственно отсталых подростков. В методике М. Рокича был сокращен список ценностей до 11 по

каждому типу и были упрощены некоторые формулировки, представляющие собой сложность для восприятия умственно отсталыми подростками.

В методике Сакса-Леви было сокращено количество предложений и переформулировано большинство из них так, чтобы их содержание раскрывало отношение исследуемого к ценностям разного типа – инструментальным и терминальным, предпочтения и некоторые потребности, которые помогли бы понять, чем именно руководствовался испытуемый, выбирая те или иные ценности. Таким образом, методика «Незаконченные предложения» была сокращена до 33 предложений, разделённых на 14 типов, раскрывающих отношения к разным ценностным ориентациям.

Обратимся к анализу результатов, полученных по методике Сакса-Леви «Незаконченные предложения». Заканчивая предложения, представленные в методике, наибольшее количество умственно отсталых подростков показало заинтересованность лишь в некоторых ценностях. Так, наибольшую представленность в ответах школьников имела ценностная ориентация на семью. Именно семья как ценность фигурировала как в предложениях, относящихся к категории будущего, так и в предложениях, оценивающих ситуацию «здесь и сейчас». Наиболее типичными высказываниями были следующие: «Хочу, чтобы родители жили вечно», «Самое важное, что у меня есть сейчас это мой папа».

Работа как ценность также часто повторяется в ответах испытуемых. У многих подростков она имеет место как представление о будущем, о чем свидетельствует соответствующий тип предложений. Некоторые подростки упоминали о работе, когда их спрашивали об отношении к учебе и познанию вообще. Данная особенность, по некоторым предположением, может являться следствием того, что для подростков с умственной отсталостью имеет место быть проведение некой параллели между трудом и учебой, то есть сам процесс познания для них является трудом (работой), к которой нужно прикладывать необходимые усилия. Стоит отметить, что именно такой смысл некоторые подростки коррекционной школы вкладывают в данное понятие.

Существенное значение для умственно отсталых школьников имеют и материальные блага. Чаще всего эта ценность фигурирует в типе предложений, представляющих желания и предпочтения. В основном подростки пишут о деньгах, богатстве или желании иметь ту или иную вещь. Для некоторых в части предложений о том, что составляет их собственное счастье, фигурируют такие понятия, как «конфеты», «планшет», «подарки», «деньги» и другое.

У существенной части умственно отсталых подростков ценностная ориентация на друзей находится в ряду «трех самых важных задач в жизни».

Интересно то, что свобода как ценность не находит особого отражения у изучаемой категории школьников, хотя психологические особенности этого возраста предполагают выраженное стремление к самостоятельности.

В отличие от умственно отсталых подростков, их нормативно развивающиеся сверстники в большинстве своем не выделяли семью как первостепенную ценность. Чаще всего среди трех главных задач выделялась ценности, связанные с самоопределением, любовью и друзьями. Больше половины подростков общеобразовательной школы выделяли как ценность – ответственность и самостоятельность, тогда как умственно отсталые сверстники не упоминали их в своих предложениях.

Следующее, на что стоит обратить внимание, это инструментальные ценности, которые наиболее полно нашли свое отражение в ответах нормативно развивающихся подростков. Во многих предложениях заходила речь о чувстве долга и справедливости. Возможно, подростковый максимализм является причиной подобного выбора ценностей, обостренное чувство справедливости, как правило, присутствует в данном возрасте.

Нередко у нормально развивающихся подростков демонстрируется стремление быть замеченным, о чем свидетельствуют не только указанные ими качества и ценности, но и сама манера речи испытуемых. Важной составляющей ценностей подростков явились слава, известность, популярность.

Использование второй методики «Ранжирование ценностей» М. Рокича позволило качественно уточнить результаты, полученные по первоначально

взятой методике и получить некоторые, более точные сведения относительно предпочтений тех или иных ценностей – терминальных и инструментальных.

При анализе списков терминальных ценностных ориентаций, ранжированных подростками основной и контрольной групп мы увидели следующую ситуацию.

Во-первых, результаты по данной методике можно соотнести с результатами, полученными при «Незаконченных предложениях» Сакса и Леви. Из этого следует, что заполняя бланки, где нужно было закончить высказывания, подростки обеих групп были максимально искренними и результаты можно считать корректными. Во-вторых, видна значительная разница в выбираемых подростками ценностях, на основе которой можно выделить наиболее предпочитаемые ценности именно для подросткового возраста.

Так, для подростков с умственной отсталостью наиболее важными ценностями являются здоровье и материально обеспеченная жизнь. Надо сказать, что обе эти ценности принадлежат к группе конкретных терминальных ценностей. Причем материальные блага являются приоритетом для многих умственно отсталых подростков, возможно из-за того, что мотивацией для них, например, при выполнении домашнего задания, служит получение какого-либо материального поощрения.

Что касается нормативно развивающихся подростков, то большинство испытуемых выбрали такие ценности как наличие хороших друзей, здоровье и любовь. Важно отметить, что, если разделять терминальные ценностные ориентации по типу самореализации и направленности на личность, то у умственно отсталых будут преобладать ценности направленности на личность.

Как видно из представленной выше таблицы, количество инструментальных ценностей, предпочитаемых подростками с умственной отсталостью меньше, чем у подростков с нормальным уровнем интеллектуального развития. Среди наиболее значимых ценностей-средств у умственно отсталых подростков значатся воспитанность и честность. Такой выбор может, на наш взгляд, объясняться педагогическим влиянием взрослых семьи и педагогов

образовательного учреждения. Рассматривая инструментальные ценности по группам, можно констатировать, что у умственно отсталых прослеживается тенденция к ценностям общения и ценностям дела, этические же ценности не входят в число предпочитаемых.

Для подростков с нормальным психическим развитием наиболее предпочитаемыми ценностями являются воспитанность, жизнерадостность и независимость. Последняя объясняется желанием подростков быть самостоятельными, стремлением к тому, чтобы окружающие осознали «взрослость» подростков. У нормально развивающихся подростков присутствуют ценности, составляющие этическую направленность – это чуткость, смелость, независимость. Подобные ценности требуют высокого уровня абстракции, что вызывает затруднения у умственно отсталых школьников.

Подводя итог, хочется заметить, что при проведении эксперимента с умственно отсталыми подростками возникали некоторые сложности. Во-первых, это недостаточное осознание некоторых понятий, используемых в методиках, в основном, это были отвлеченные понятия. Во-вторых, умственно отсталые подростки часто затруднялись в том, чтобы закончить высказывания. Им требовалась помощь, приходилось предлагать примерные варианты ответов в некоторых случаях, однако самые простейшие предложения подростки дописывали с легкостью. Трудность вызывали предложения, которые требовали от умственно отсталых испытуемых прописать качества, которые помогают им в достижении целей. На наш взгляд, это объясняется ограниченностью самосознания этих подростков, неумением дать адекватную оценку самому себе и своим характерологическим качествам.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы. Подросткам с умственной отсталостью свойственно выбирать из предложенного списка ценностей те, которые не предполагают высокого уровня развития абстрактно-логического мышления. В основном, они опираются на конкретные ценности, которые можно почувствовать в реальной

жизни (любовь, хорошее отношение окружающих и т.п.) или материальные ценности.

Выбор некоторых ценностей умственно отсталыми подростками свидетельствует о их направленности исключительно на себя, что не является признаком нормативности возрастного развития личностной сферы. По нашему мнению, такое положение во многом определяется педагогическим воспитательным воздействием и семейными установками.

Подростки с умственной отсталостью отдают предпочтение терминальным ценностям, так как именно эти ценностные ориентации являются для них наиболее понятными. Выбираемые подростками с умственной отсталостью ценности как правило являются результатом влияния на них окружающих (педагогов, родителей и др.). Именно поэтому многие ценности усваиваются умственно отсталыми подростками без полного осознания, как некие общественные стереотипы социально одобряемого поведения.

От ценностных ориентаций нормативно развивающих подростков ценности умственно отсталых сверстников отличает «приземленность» и конкретность, что является следствием недостаточного развития у последних духовных потребностей. Так у подростков с интеллектуальными нарушениями нет ценности познания, красоты искусства или природы, нет необходимости в творчестве, деятельностном подходе к жизни, тогда как у их нормально развивающихся сверстников отмечается желание везде участвовать и саморазвиваться.

У умственно отсталых подростков ценностные ориентации связаны с чувством удовольствия, «чтобы было хорошо» им. Самые распространенные ценности – это семья, материальные объекты и трудовая деятельность. Ценность трудовой деятельности определяется основной направленностью коррекционно-развивающего обучения в специализированном образовательном учреждении. Семья выступает как ценность настоящего времени, несвязанная с желанием в будущем завести свою семью и стать самостоятельным. Такая ценностная ориентация, как друзья, должна быть одной из основополагающих данного

возраста, однако, у многих умственно отсталых она не нашла своего отражения в ранге ценностей.

Таким образом, можно сказать, что преобладание у умственно отсталых подростков ценностных ориентаций терминального характера и минимальное присутствие ценностей инструментального характера позволяет определить основное направление коррекционно-развивающей работы с этими подростками в области познания собственной личности и понимания себя как субъекта своей жизни. Следует отметить, что нижегородская научная школа специальной психологии в течение долгого времени занимается разработкой проблем личностного развития детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и имеет большой научно-исследовательский потенциал для решения актуальных задач специального образования [1, 2].

Список использованных источников:

1. *Шутова Н.В., Кисова В.В.* Становление и пути развития психологического образования в Горьковском государственном педагогическом университете в 20-80 годы XX века // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/201/202> (дата обращения: 22.09.2020).
2. *Шутова Н.В., Кисова В.В.* От института к университету: направления психолого-педагогических исследований в Нижегородском государственном педагогическом университете в конце XX – начале XXI века// Вестник Мининского университета. 2016. – № 4. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/305> (дата обращения: 22.09.2020).

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ
ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Е.А. Князева

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

Л.В. Шипова

кандидат психологических наук, доцент кафедры реабилитационных технологий, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия

larisashi@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема исследования особенностей эмоциональной сферы личности старших дошкольников с задержкой психического развития. Изучаются представления детей с задержкой психического развития о различных проявлениях эмоций, понимание детьми эмоциональных состояний человека, оценивается умение выражать эмоции вербально и невербально, рассматривается своеобразие эмоциональной экспрессии.

Ключевые слова: развитие личности, эмоциональная сфера, задержка психического развития, старший дошкольный возраст.

**RESEARCH OF PECULIARITIES OF EMOTIONAL SPHERE OF
PERSONALITY OF SENIOR PRESCHOOLERS
WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT**

E.A. Knyazeva

master's student, Saratov State University, Saratov, Russia

L.V. Shipova

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Rehabilitation Technologies, Saratov State University, Saratov, Russia
larisashi@yandex.ru

Abstract. The article deals with the problem of studying the features of the emotional sphere of the personality of senior preschoolers with delayed mental development. The authors study the ideas of such children about various manifestations of emotions, children's understanding of human emotional states, the ability to express emotions verbally and non-verbally is assessed, and the originality of emotional expression is considered.

Keywords: personality development, emotional sphere, delayed mental development, senior preschool age.

Исследование эмоциональной сферы личности старших дошкольников с задержкой психического развития имеет важное значение для формирования готовности к обучению в школе, развития личности, коррекции имеющихся недостатков [1].

Цель эмпирического исследования – изучение особенностей эмоциональной сферы личности старших дошкольников с задержкой психического развития

В гипотезе высказано предположение, что развитие эмоциональной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития характеризуется недостаточностью представлений детей о различных проявлениях эмоций, умения выражать эмоции вербально и невербально, бедным опытом эмоциональной экспрессии.

Исследование проводилось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида № 1» г. Балаково Саратовской области. В исследовании принимали участие 10 детей с задержкой психического развития в 6-7-летнего возраста. Изучение особенностей развития эмоциональной сферы у детей задержкой психического

развития проводилось путем постановки эксперимента. В качестве контрольных рассматривались результаты обследования 10 воспитанников муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка детский сад «Страна чудес» г. Балаково Саратовской области.

Для выявления особенностей эмоционального развития и непосредственного эмоционального состояния ребенка использовались наблюдение, эксперимент и проективные рисуночные тесты, причем наиболее сложными для интерпретации оказались рисуночные тесты в силу трудности их объективного оценивания.

Для выявления особенностей эмоциональной сферы личности детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами были отобраны следующие методики: диагностическая методика понимания детьми эмоциональных состояний человека с применением тестовых материалов С.Д. Забрамной; диагностическая методика «В лесу»; методика «Найди эмоцию»; методика «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго); методика «Подбери картинку к своему настроению»; методика «Сюжетные картинки»; цветовой тест отношений (ЦТО) [2].

Результаты выполнения задания на понимание детьми эмоционального состояния человека, позволяют заключить, что далеко не все дети старшего дошкольного возраста могут использовать мимические, пантомимические и вербальные средства выразительности для передачи эмоциональных состояний. Лучше всего удалось детям изображение радости (7 человек из 10). Самые эмоциональные дети прыгали и смеялись, изображая радостного зайчика, остальные просто улыбались. Грусть смогли передать 4 ребенка, другие дети предприняли маловыразительные попытки.

Выразительно испуг с помощью мимики и пантомимики смогли показать 3 ребенка из 10, 5 человек сделали попытку изобразить испуг, но эмоциональные проявления были неадекватны: некоторые дети закрывали лицо руками, другие съеживались, делали печальное лицо. Двое детей отказались от выполнения этого задания, объяснив, что у них не получится.

Продемонстрировать злость смогли 2 человека из 10: дети хмурились, смотрели исподлобья, поднимали руки вверх или упирали их в бока. Еще 2 человека рычали и скалили зубы, но это мало соответствовало характеру эмоции. Остальные отказались изображать данное эмоциональное состояние, мотивировав отказ нежеланием или тем, что не справятся. Хуже всего удалось детям показать удивление, только 1 ребенок из 10 относительно неплохо справился с изображением этой эмоции: расширял глаза, приоткрывал рот и замирал на несколько секунд. Остальные дети, пытаясь изобразить удивление, не смогли передать движениями и мимикой данное эмоциональное состояние.

Рассмотрим результаты исследования по методике «Найди эмоцию». Дети контрольной группы с нормальным психическим развитием продемонстрировали адекватную реакцию и умение опознавать ярко выраженное эмоциональное состояние по мимике, а также отражать эмоции в ответ, что соответствует высокому уровню понимания эмоциональных состояний.

Дети с задержкой психического развития в целом справились с этим заданием. Наиболее легко и точно дети интерпретировали смех и плач, которые вызывали у них ответную реакцию, хотя и более вялую мимически. Дети продемонстрировали разный уровень понимания эмоций в силу индивидуальных различий в уровне развития. Средний уровень понимания эмоций был отмечен у половины детей группы, остальные дети демонстрировали низкий или высокий уровень понимания эмоций.

Анализ результатов исследования по методике «Найди эмоцию» позволяет говорить о том, что дети дошкольного возраста с нормальным психическим развитием хорошо справляются с этим заданием, свободно различая разноплановые эмоции. Дети выполняли задание самостоятельно и правильно, показав высокие результаты – 52 верных ответа из 60 возможных.

Уровень выполнения задания у детей экспериментальной группы с задержкой психического развития оказался значительно ниже: 32 правильных ответа и 28 неправильных. В основном возникли затруднения с идентификацией

удивления, обиды и испуга, дети не смогли распознать эти эмоциональные состояния. Определение радости затруднений практически не вызвало, о чем говорит результат – 8 человек из 10, несколько ниже уровень распознавания печали – 6 человек из 10. Верное понимание эмоции испуга продемонстрировала половина детей экспериментальной группы, злость узнали 4 ребенка из 10. Некоторые дети ошиблись в определении обиды, обозначив ее как злость. Эмоция удивления тоже была сложна для понимания: в основном дети смешивали ее с эмоцией испуга и наоборот, один ребенок счел, что на картинке изображено не удивление, а обида. Два ребенка экспериментальной группы не справились ни с одним вопросом. Все это свидетельствует об отсутствии точного представления об основных эмоциях и не могут точно определить их, не вычлняя характерных признаков.

Рассмотрим результаты обследования по методике «Эмоциональные лица». В большинстве своем дети с нормальным психическим развитием продемонстрировали высокий уровень опознания эмоционального состояний, однако и в этой группе часть детей имела некоторые сложности с дифференциацией схожих состояний и названием их. Даже дети, у которых отмечен высокий уровень опознания эмоций, не смогли правильно и четко охарактеризовать все эмоции: ни один ребенок не смог набрать выше 20 баллов из 22 возможных. Наиболее сложным оказался для детей второй этап эксперимента, направленный на различение 7 эмоциональных состояний, среди которых было несколько подобных. Сложнее всего детям было дифференцировать по фотографии эмоции обиды и задумчивости, кроме того, дети затруднялись в разделении относительно близких эмоций, каковыми были пары «явная радость – приветливость» и «испуг – удивление». Однако низкий уровень опознания эмоций не был отмечен ни у одного ребенка контрольной группы.

Дети с задержкой психического развития практически не умеют считывать эмоциональные состояния с графических изображений. Безошибочно и аргументировано определили эмоциональное состояние радости 6 детей из 10.

Хуже дело обстояло с определением состояния грусти: 4 человека из 10 справились с заданием и дали объяснение своему выбору. Остальные дети либо безуспешно пытались выполнить задание, либо отказывались от выполнения: три человека, сделавшие попытки определить эмоции, допускали ошибки примерно следующего характера: «У него серьезное лицо, потому что он серьезный», еще три человека сказали, что не умеют.

Эмоцию страха определили и смогли объяснить свой выбор только 2 ребенка из 10. 5 человек пытались определить настроение лица, но делали это с большим количеством ошибок.

Обоснованное и правильное определение эмоции злости оказалось доступно 3 детям из 10, еще 6 человек сделали попытки, но допустили ошибки при этом, кроме того, были дети, которые определили эмоцию правильно, но не смогли объяснить свой ответ: «У него сердитое лицо».

При определении эмоции удивления дети испытали максимальные трудности, о чем свидетельствует то, что только 1 ребенок из 10 смог распознать это эмоциональное состояние и обосновать свой ответ. 6 человек допускали многочисленные ошибки, 3 человека вообще отказались выполнять задания, говоря, что «не могут», «не умеют», «не хотят». Максимально низкий результат был отмечен у 3 детей, причем двое из которых не смогли опознать ни одного эмоционального состояния.

Дети с задержкой психического развития затруднялись при выполнении задания третьего этапа, на котором нужно было сказать об одной выбранной эмоции несколько предложений. Особенности развития детей экспериментальной группы привели к тому, что детям было сложно понять задание и самостоятельно составить хотя бы небольшой рассказ.

По результатам использования описанной методике можно говорить о том, что дети с задержкой психического развития с трудом воспринимают эмоциональные состояния по графическим изображениям и не знают характерных признаков этих эмоций.

Результаты исследования по методике «Подбери картинку к своему

настроению» позволили прийти к выводу, что дети практически не умеют отождествлять свое эмоциональное состояние с настроением, отображенным на картинке. Даже в тех случаях, когда ребенок идентифицировал свое состояние с изображением, он затруднялся объяснить причину своего выбора. Только одной девочке удалось справиться с этим заданием в полном объеме, она выбрала картинку с радостным котенком и объяснила: «Я выбрала эту картинку, потому что на ней нарисован радостный котенок, он улыбается. И я тоже радуюсь».

Результаты исследования по методике «Сюжетные картинки» показали, что работа по данной методике была достаточно сложна, поскольку изображения, подобранные для исследования, были слишком сложны даже для детей с нормальным психическим развитием, не говоря о детях с задержкой психического развития. На иллюстрациях, предъявленных детям, были изображены сюжеты, связанные со следующими нравственными категориями: трудолюбие, лень, вежливость, грубость, доброта, злость, честность, лживость, щедрость жадность. Наиболее сложными для понимания вызвали иллюстрации с парами понятий «трудолюбие – лень» и «щедрость – жадность», причем это объясняется не столько уровнем развития детей, сколько некорректным подбором иллюстративного материала, а также качеством полиграфии (картинки были мелкие, недостаточно детализированные). При выявлении непонимания ребенком задания прибегали к его упрощению: картинки давали парами, самые сложные картинки либо исключали из эксперимента, либо предъявляли последними. Также было сочтено целесообразным прибегать к словесной подсказке, чтобы у ребенка не создавалось ощущение неуспеха, приводящее к отказу от выполнения задания.

Несмотря на то, что многие дети правильно оценивали картинку с точки зрения положительного или отрицательного понятия, объяснения во многих случаях отсутствовали, или же ответы носили неструктурированный, нелогичный характер, что затрудняло их интерпретацию.

Результаты проведенного исследования по методике «Цветовой тест отношений» оказались неоднозначными. Многие дети, причем из обеих групп,

затруднялись в точном обозначении некоторых понятий. Наибольшие трудности вызвали понятия «щедрость» и «жадность», дети испытывали затруднения в подборе цветов к этим понятиям.

Таким образом, результаты эмпирического исследования позволили определить общие и специфические особенности эмоциональной сферы личности детей старшего дошкольного возраста с нормальным психическим развитием и с задержкой психического развития. Проведенное исследование дает основание говорить, что дошкольники с задержкой психического развития испытывают значительные затруднения при оценивании и понимании различных видов эмоций, восприятию эмоциональных состояний других людей. Дошкольники с задержкой психического развития значительно хуже по сравнению с детьми с нормальным развитием справились с задачами, которые были поставлены на разных этапах эксперимента.

Все этого говорит о необходимости планирования и проведения специальной коррекционно-развивающей работы путем организации игровых занятий, направленных на развитие эмоциональной сферы, дифференциацию различных эмоций; развитие понимания эмоций другого человека по его внешним проявлениям (мимике, пантомимике); развитие понимания эмоций, связанных с определенными жизненными ситуациями.

Список использованных источников:

1. *Шипова Л.В.* Изучение эмоционального развития детей с задержкой психического развития в специальной психологии // Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение. Материалы V Международной научной конференции. Ученый совет факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского; ответственные редакторы: Ю. О. Бронникова, Л. В. Мясникова, Т. Г. Фирсова. 2016. С. 781-786.

2. Вопросы специальной психологии / Шипова Л.В., Георгица Е.А., Георгица Н.В., Гринина Е.С., Бурмистрова Е.Д., Кухарчук О.В., Акименко А.К., Польская Н.А., Лысенко Е.М., Лысогорская М.В. Учебное пособие / Саратов, 2009. 272 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

И.А. Конева

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, Россия

konvia@mail.ru

И.А. Бритвина

студент 4 курса направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Специальная психология» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, Россия

irabritvina18@mail.ru

А.Е. Веселова

студент 4 курса направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Специальная психология» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, Россия

veselovanast@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей развития эмпатии умственно отсталых детей младшего школьного возраста в сравнении с нормативно развивающимися детьми. В работе представлена батарея методик, направленных на изучение особенностей развития эмпатии у младших школьников. Также в статье с представлен качественный и количественный анализ полученных в ходе исследования данных, на основе которого сделаны последующие выводы.

Ключевые слова: развитие эмпатии, умственная отсталость, норма психического развития, младший школьный возраст, гуманизация, эгоцентризм.

FEATURES OF EMPATHY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

I.A. Koneva

*PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Special
Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny
Novgorod, Russia*

konvia@mail.ru

I.A. Britvina

*Student, Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod,
Russia*

irabritvina18@mail.ru

A.E. Veselova

*Student, Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod,
Russia*

veselovanast@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the development of empathy of mentally retarded children of primary school age in comparison with normally developing children. The paper presents a battery of methods aimed at studying the peculiarities of the development of empathy in primary school children. The article also presents a qualitative and quantitative analysis of the data obtained in the course of the study, on the basis of which subsequent conclusions are made.

Keywords: development of empathy, mental retardation, norm of mental development, primary school age, humanization, egocentrism.

Существование человека в обществе, благоприятная адаптация в нем, необходимость непрерывного взаимодействия с окружающими людьми говорят о необходимости развития социальных эмоций у детей и подростков, в частности, эмпатии, то есть «умения индивида эмоционально откликаться на переживание окружающих людей, предполагает субъективное восприятие

другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей и чувств» [1].

Имеющиеся научные исследования доказали, что благоприятное развитие личности и формирование положительных межличностных отношений невозможно без эмпатии. «Развитие эмпатии — одна из важнейших сторон формирования личности, обеспечивающая нравственное развитие, она является важным условием гуманизации межличностных отношений, одним из основных факторов, тормозящих проявления агрессии и побуждающих действовать в пользу другого» [4,6]. Зачастую, многие психологические проблемы, встречающиеся у детей и подростков, обусловлены как раз недостатком эмпатии.

Вопрос формирования эмпатии у детей сопряжен с решением ряда психологических проблем современности, а именно: становление межличностных отношений, адаптация к миру взрослых, облегчение взаимодействия окружающих и обучения «гуманному, альтруистическому поведению» [7, 5].

Актуальность темы определена тем, что психическое недоразвитие при умственной отсталости влечет за собой формирование вторичных дефектов, включая высшие психические функции, к которым относятся в том числе и социальные эмоции, в частности, эмпатия [2, 3]. Вторичные дефекты поддаются коррекции, и их компенсация является важнейшей задачей психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с нарушениями развития. Именно поэтому коррекция эмпатии в младшем школьном возрасте имеет особое значение для предупреждения наслаивания дефектов иного порядка.

В исследовании приняли участие школьники 1-2 классов (7-9 лет). Экспериментальную группу составили дети с легкой степенью умственной отсталости. Контрольную группу - дети с нормой развития.

Для изучения особенностей развития эмпатии у младших школьников с умственной отсталостью использовались методики: «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» (Г.А.Урунтаева, Ю.А.Афонькина), «Эмоциональная идентификация» (Е.И.Изотова),

«Неоконченные рассказы» (Т.П.Гаврилова), "Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей" (А.М.Щетинина).

По методике Е.И. Изотовой оценивается восприятие детьми экспрессивных мимических признаков, а также степень восприятия и понимания детьми младшего школьного возраста эмоциональных состояний окружающих.

Высокий уровень степени восприятия эмоциональной экспрессии в контрольной группе продемонстрировали 33% учащихся, в экспериментальной группе на данном уровне выполнили задания 14% детей. Испытуемые правильно назвали и соотнесли 7-8 эмоций. Испытуемые без ошибок отбирали нужные изображения, не испытывая при этом психологического напряжения. В ходе эксперимента данным группам детей не потребовалась помощь. Они справились с предъявляемой задачей и показали способность адекватного выбора пиктограмм без применения содержательной, ориентационной либо предметно-действенной помощи.

К среднему уровню относим 45% учеников из контрольной группы и 40% учащихся экспериментальной группы. Учащиеся адекватно определили и смогли соотнести 5-6 пиктограмм с изображенными на них эмоциональными состояниями. В целом, выполняя представленное задание, школьники испытывали затруднения при выборе рисунка, сомневались в выборе. Данный факт способствовал применению содержательной помощи. Экспериментатору потребовалось объяснить способ выбора вербальным и наглядно-действенным способом.

Низкий уровень восприятия эмоциональной экспрессии показали 46% (13 человек) из экспериментальной группы и 22% из контрольной группы. При выполнении задания в данной группе также была применена содержательная и предметно-действенная помощь. Большинство учащихся испытывало трудность, и смогло определить и соотнести лишь до четырех пиктограмм.

Главной целью методики «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой являлось выявление видов, тенденций эмпатических реакций детей с нормой интеллектуального развития и детей с легкой степенью умственной отсталости

на ситуации неблагополучия. При ответе на проблемную ситуацию ребенок может давать два варианта эмпатической реакции, которые носят либо гуманистический характер, либо эгоцентрический.

При проведении данной методики большая часть детей из обеих групп были заинтересованы в задании, положительно реагировали на предложение ответить на вопросы после небольшого рассказа. Но также имелся небольшой процент детей, не подававших абсолютно никакой реакции на предложенное задание, в основном это были дети из экспериментальной группы, имеющие умственную отсталость легкой степени.

Качественная обработка проводилась по двум параметрам. Отмечалось, с каким героем отождествляет себя ребенок, с героем рассказа, являющимся потерпевшим или с другим персонажем, который является виновником конфликта. Также было отмечено, в какой конфликтной ситуации ребенок в наибольшей степени проявляет сочувствие по отношению к герою или виновнику конфликта, в ситуации с животными, либо сверстниками.

В данной методике все рассказы сформулированы так, что наиболее легким вариантом для ребенка является принятие стороны героя. В таком случае можно говорить о проявлении эгоцентрического характера эмпатии [4].

При принятии ребенком стороны другого героя (животного, взрослого, сверстника) можно судить о возникновении у испытуемого эмпатической реакции [7].

Наиболее четкие представления об эмпатии имеют дети с нормой психического развития. Но при этом отмечается недостаточная полнота и ориентация на яркость этих качеств, что объясняется психологическими особенностями младшего школьного возраста. Многие дети экспериментальной группы продемонстрировали слабые проявления эмпатии. Также у них в поведении слабо проявляются гуманные признаки. Дети экспериментальной группы в большинстве своем идентифицируют себя только с главным героем и сопереживают только ему.

Проанализировав ответы испытуемых, можно сделать вывод о том, что у всех детей младшего школьного возраста доминирует эгоцентрический характер эмпатии, а знания об эмоциях неглубокие и ситуативные. У младших школьников с умственной отсталостью эти особенности эмпатии выражены гораздо сильнее.

Большая часть детей с умственной отсталостью имеют низкий уровень развития эмпатии, проявляющийся в виде слабо выраженного сопереживания или переживания субъекта по поводу чувств другого, обращенность к внутреннему миру окружающих. Это говорит о необходимости психолога – педагогического сопровождения, направленного на развитие эмпатии у младших школьников с умственной отсталостью.

Анализируя результаты экспериментального исследования по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» было выявлено следующее: 42% школьников контрольной группы имеет высокий уровень понимания эмоций, и лишь 18% экспериментальной. Дети испытывают затруднения при выполнении заданий, неадекватно оценивают эмоциональную ситуацию и неуспешно определяют выразительные эмоциональные признаки в жестах и мимике. Дети при выполнении задания нуждались в содержательной и предметно-действенной помощи.

Опросник А.М.Щетининой содержит в себе 12 утверждений, которые надо оценить с помощью трех вариантов ответов: «часто», «иногда», «никогда». Данные опросники были заполнены родителями, а затем проанализированы. Мы получили следующие результаты.

Гуманистический характер эмпатических реакций имеет сравнительно небольшой процент испытуемых. В контрольной группе он составляет 20%, а в экспериментальной всего 10%. Эти школьники проявляют активный интерес к состоянию окружающих, ярко эмоционально на него реагируют и перенимают его, включаясь в ситуацию. Гораздо больший процент детей имеет эгоцентрический характер эмпатических реакций. В контрольной группе это 40%, в экспериментальной - 45%. Школьники способны эмоционально

реагировать на переживания окружающих людей, но при этом стараются получить одобрение и похвалу со стороны взрослого. Зачастую ребенок больше стремится привлечь к себе внимание, изображая сочувствие и сопереживание другому человеку. Также большой процент детей проявляют смешанный тип эмпатии. В контрольной группе процент составляет 30%, а в экспериментальной 20%.

Низкий же уровень показали 10% детей контрольной группы и 25% экспериментальной. Школьники абсолютно не проявляют интереса к эмоциональному состоянию окружающих людей, также слабо реагируют на их переживания и лишь по побуждению взрослого испытывают сопереживание.

Проведенное экспериментальное исследование показало, что у детей младшего школьного возраста обеих групп (экспериментальной и контрольной) прослеживается невысокий уровень развития эмпатии. Можно сказать, что у детей данного возраста знания об эмоциях ситуативные и неглубокие, ориентированы на яркие внешние признаки. Большая часть детей затрудняются в распознавании и определении эмоций окружающих. Также диагностическое исследование показало, что для младших школьников, как с нормой интеллектуального развития, так и с легкой степенью умственной отсталостью более характерна эгоцентрическая эмпатия.

При этом все же наблюдается разрыв между показателями двух групп. Результаты исследования свидетельствуют о том, что младшие школьники с умственной отсталостью имеют недоразвитие и специфические особенности эмпатии, которые выражаются в несформированности восприятия и понимания эмоциональных состояний и преобладании эгоцентрического характера эмпатических реакций.

Данный факт обосновывает необходимость создания коррекционно - развивающей программы для детей с легкой степенью умственной отсталости, направленной на формирование восприятия и лучшего понимания эмоциональных состояний и развитие их гуманистической направленности.

Список использованных источников:

1. *Гаврилова Т.П.* Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. – 1974. - №5 – С. 107-114.
2. *Конева И.А., Кондратьева Н.П.* Интегрированное и дифференцированное обучение подростков с задержкой психического развития и их личностное развитие // Вестник Мининского университета. - 2016. - № 3(16). - С.13.
3. *Менджерицкая Ю. А.* Особенности эмпатии субъекта затрудненного общения / Ю. А. Менджерицкая. Прикладная психология. 2009. № 4. С. 23–30.
4. *Шановалова О. Е.* Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников. М., 2010. – 183 с.
5. *Кускова А.В., Воронин В.В.* Чувства эмпатии и межличностные отношения детей, обучающихся в начальной школе // В сборнике: Молодежь и наука XXI века Материалы III Всероссийской конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского. Ответственный редактор: О.В. Груздева; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2016. С. 69-71.
6. *Егоров И.В., Лесняк М.В.* Психологическое исследование компонентов эмпатии у младших школьников с умственной отсталостью // Вестник православного Свято-Тихоновского Гуманитарного Университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2010. – С. 131-141.
7. *Карпушкина Н.В., Конева И.А.* Профилактика девиантного поведения у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 6. - С.1539.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И СТУДЕНТОВ-АКТИВИСТОВ

М. Д. Коновалова

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

mdkonovalova@gmail.com

Аннотация. В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования личностных характеристик студентов с ограниченными возможностями здоровья в соотношении с личностными характеристиками студентов, активно участвующих в общественной жизни университета. Полученные данные по показателю «способность к преодолению проблем» свидетельствуют о достаточно высоком уровне его развития в обеих группах студентов, однако студенты с ограниченными возможностями здоровья не достигают максимальных результатов по показателю «удовлетворенность результатами самоопределения». Данные исследования могут быть использованы в развитии службы психолого-педагогической поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузе.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, студенты-активисты, содержательные характеристики личностного самоопределения, психолого-педагогическая поддержка

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

COMPARATIVE ANALYSIS OF CONTENT CHARACTERISTICS OF PERSONAL SELF-EVALUATION OF STUDENTS WITH LIMITED HEALTH CAPABILITIES AND ACTIVIST STUDENTS

M.D. Konovalova

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

mdkonovalova@gmail.com

Abstract. The article evaluates the results of an empirical study of personal characteristics of students with limited health capabilities compared to students actively participating in social activities at the university. The collected data shows the level of "ability to overcome challenges" being high in both groups of students, however the students with limited health capabilities do not reach the maximum level of "self-evaluation results satisfaction". The research data may be used for the development of psychological pedagogical support service for students with limited health capabilities within a University.

Keywords: students with limited health capabilities, activist students, content characteristics of personal self-evaluation, psychological pedagogical support

Financing. The article was prepared with the support of the RFBR, project «Personal self-determination and adaptive readiness of students with disabilities in inclusive education» (No. 20-013-00534 A)

Проведенный нами концептуальный анализ понятия «личностное самоопределение» в отечественной и зарубежной науке позволил определить этот феномен как поиск субъектом своего места в мире на основе восприятия и усвоенных, а также формируемых им во временной перспективе базовых отношений к миру, обществу в целом, другим людям и самому себе, а также развитие собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний. Под содержательными характеристиками личностного самоопределения мы

понимаем результат самоопределения субъекта на конкретном этапе его жизни – определенный статический срез мировоззрения, образа мира, целеполагания, самосознания, представлений о себе, самоидентификации, оценки своих возможностей, способностей, т.е. различных компонентов образа «Я» в данный конкретный момент жизнедеятельности [1, 2].

Изучение процесса личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья определило наше понимание этого феномена как фундаментальной потребности формирующейся личности. Определенная специфика содержательных характеристик личностного самоопределения, присущая лицам с ограниченными возможностями здоровья, обусловлена факторами дезадаптации, компенсации и преодоления. При этом, наличие препятствий, связанных с состоянием здоровья, может выступать не только ограничивающим фактором, но и определенным ресурсом развивающейся личности.

В нашем эмпирическом исследовании мы поставили цель – провести сравнительный анализ двух показателей личностного самоопределения – способности к преодолению проблем и удовлетворенности результатами самоопределения у студентов с ограниченными возможностями здоровья и студентов-активистов. Группа студентов-активистов была выбрана для сравнения исходя из предположения, что их личностное самоопределение и самореализация достигает наивысших показателей среди всей студенческой молодежи.

В качестве исследовательского инструментария были использованы:

- тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой (2006) направлен на оценку жизнестойкости как личностной характеристики, заключающейся в противостояния человека стрессам, способности к развитию в трудных жизненных обстоятельствах [3]. Как показывают исследования, жизнестойкость является одним из факторов снижения вероятности развития соматических и психических симптомов в стрессогенной ситуации (Рассказова Е.И.), повышения качества жизни и

субъективного благополучия при ограниченных возможностях здоровья (Александрова и др.), успешной социально-психологической адаптации (Щетинина Е.Б.) [4]. Жизнестойкость включает три базовые установки личности – вовлечённость в процесс жизни характеризующуюся наличием связи я и мира, внутренний локус контроля и принятие риска. В нашем исследовании показатели жизнестойкости определяют содержательную сторону процесса самоопределения, характеризуют особенности достижения приемлемого для личности результата саморазвития. Он был обозначен нами как способность к преодолению проблем.

- шкала оценки самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека (1996) позволяет определить самооффективность, как одну из центральных структур социально-когнитивной теории А. Бандуры. Самооффективность в данном контексте подразумевает оценку, преимущественно когнитивную, собственной способности к эффективной деятельности и совладению с трудными ситуациями. В нашем исследовании уровень самооффективности показывает удовлетворенность личности результатами самоопределения на данном этапе профессионального и личностного развития. Это показатель мы назвали «удовлетворенность результатами самоопределения».

В эмпирическом исследовании приняло участие 107 студентов, из них 80 студентов-активистов СГУ, которые состоят в организации МООО «РСО» (Российские студенческие отряды) и 27 студентов с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся на 1, 2, 3 и 4 курсах бакалавриата в СГУ имени Н.Г. Чернышевского, возраст испытуемых от 18 до 23-х лет.

По показателю «способность к преодолению проблем» по полученным результатам были рассчитаны средние значения по каждой шкале теста жизнестойкости, а также составлено распределение испытуемых по уровням проявления исследуемых качеств.

Таблица 1. Средние значения показателей по тесту жизнестойкости, баллы

	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Общий показатель жизнестойкости
Студенты с ограниченными возможностями здоровья (N=27)	36,0±9,1	29,1±8,3	18,3±5,0	83,4±20,3
Студенты-активисты (N=80)	37,6±8,1	29,2±8,4	13,9±4,4	80,7±18,5

Сравнение средних показателей по группам испытуемых не выявляет существенных различий как по общему показателю жизнестойкости, так и по шкалам вовлеченности и контроля. Различия наблюдаются лишь по шкале «Принятие риска», средний показатель по которой у студентов с ограниченными возможностями здоровья выше, чем у студентов-активистов. То есть способность к преодолению проблем у студентов с ограниченными возможностями здоровья связана с большим, чем у студентов-активистов принятием вызова, который создает их жизненная ситуация.

Таблица 2. Распределение показателей по тесту по тесту жизнестойкости по уровням, %

Шкала	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Студенты с ОВЗ	Студенты-активисты	Студенты с ОВЗ	Студенты-активисты	Студенты с ОВЗ	Студенты-активисты
Вовлеченность	22,2	7,4	48,2	53,8	29,6	38,8
Контроль	11,1	5,0	81,5	76,3	7,4	18,7
Принятие риска	48,1	46,3	51,9	45,0	0	8,7

Общий показатель жизнестойкости	33,3	12,5	25,9	71,3	40,8	16,2
---------------------------------------	------	------	------	------	------	------

Анализ распределения показателей шкал методики по уровням дает следующие результаты. По шкале «Вовлеченность» средний уровень имеют около половины испытуемых из обеих исследуемых групп, высокий уровень характерен для 22,2% студентов с ОВЗ и только 7,4% студентов-активистов. Это означает, что студенты с ограниченными возможностями здоровья максимально используют возможности вузовского обучения и находят нечто стоящее и интересное для себя в происходящем, получают удовольствие от собственной деятельности. Низкий уровень по данной шкале наблюдается у 29,6 % студентов с ОВЗ и у 38,8% студентов-активистов. Эти студенты могут испытывать чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни. Это может также свидетельствовать о неправильном или недостаточно осознанном выборе того места, где они сейчас находятся. Причем, эта тенденция более характерна для студентов-активистов.

Шкала «Контроль» отражает степень уверенности в контроле за происходящим и влиянии на него, даже если успех этого влияния не гарантирован. Именно такая уверенность присуща 11,1% студентов с ОВЗ и лишь 5% студентов-активистов. Абсолютное большинство студентов с ОВЗ (81,5%) и студентов-активистов (76,3%) имеют средний уровень развития данного качества, следовательно, уверенность в возможности контроля они имеют не во всех ситуациях. Лишь 7,4% студентов с ОВЗ и 18,7 % студентов-активистов показали низкий уровень контроля, соответственно, им свойственно ощущение собственной беспомощности в большинстве ситуаций. Обращает на себя внимание тот факт, что студенты с ОВЗ в меньшем количестве подвержены этой тенденции.

По шкале «Принятие риска» результаты студентов с ОВЗ примерно в равных долях распределились между средним и высоким уровнем данного качества. Это отражает убежденность студентов с ограниченными

возможностями здоровья в том, что все события их жизни способствуют их развитию. Они рассматривают жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. В основе принятия риска лежит внутренняя идея развития через усвоение знаний из опыта и последующее их использование. Для большинства студентов-активистов также характерно такое отношение к жизненным трудностям, однако 8,7% студентов-активистов имеют низкий уровень по шкале «Принятие» риска, что свидетельствует о тенденции воспринимать трудности, только в качестве препятствий, а не стимулов к развитию.

Известно, что все компоненты жизнестойкости развиваются в детстве и в подростковом возрасте, важно их развитие именно в совокупности. Характерно, что у обследованных нами студентов с ограниченными возможностями здоровья в большинстве случаев наблюдается неравномерность развития различных компонентов жизнестойкости. Поэтому по суммарному показателю высокий уровень характерен для 33,3%, средний – для 25,9% и низкий – для 40,8%. Наблюдается следующая тенденция – выборка распадется на две группы – с высокой жизнестойкостью и низкой, таким образом среди студентов с ограниченными возможностями здоровья имеются лица, которые приобрели и развили значительный ресурс личностного развития в столкновении с трудностями и те, которые находятся на грани истощения внутренних ресурсов. Студентов, имеющих средне нормативные показатели – относительно немного. Среди студентов-активистов суммарные показатели распределены более закономерно: высокий уровень выявлен у 12,5%, средний – 71,3% и низкий – у 16,2%, что в целом свидетельствует о более гармоничном складе личностного развития.

При изучении удовлетворенности результатами самоопределения с помощью шкалы общей самооффективности были получены следующие результаты. Самооффективность в данном контексте подразумевает когнитивную оценку собственной способности к эффективной деятельности и

совладению с трудными ситуациями. Распределение по уровням данной шкалы представлено в Таблице 3.

Таблица 3. Распределение показателей по шкале общей самооффективности по уровням, %

Шкала самоэффективности	Высокий уровень	Уровень выше среднего	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
Студенты с ОВЗ	3,7	44,4	33,3	14,9	3,7
Студенты-активисты	15,0	37,5	38,7	8,8	0

Можно отметить, что большинство опрошенных студентов обеих групп находятся на среднем и выше среднего уровнях самооффективности, они обладают уверенностью в эффективности собственных действий, и в том, что они поступают правильно. С этим ощущением тесно связана активность и наступательность в поведении. Источниками данного феномена служат имеющиеся достижения, наблюдения за чужим позитивным опытом, речевое и эмоциональное взаимодействие. Высокий уровень самооффективности демонстрирует 3,7% студентов с ОВЗ и 15% студентов-активистов. Эти различия можно объяснить тем, что на самооффективность влияет успех в деятельности и общественное признание этого факта. Вероятно, студенты-активисты в большей мере ощущают на себе это влияние. Уровень самооффективности ниже среднего наблюдается у 14,9% студентов с ОВЗ и у 8,8% студентов-активистов. Низкий уровень характерен 3,7% студентов с ОВЗ, у студентов активистов данный уровень не выявлен. Данный показатель свидетельствует о возможной депрессии, беспокойстве и чувстве беспомощности. У таких студентов часто обнаруживается низкая самооценка, пессимистические мысли о собственных достижениях.

Подводя итоги проведенного анализа, можно констатировать, что, студенты с ограниченными возможностями здоровья демонстрируют более высокие показатели способности к преодолению проблем и при этом имеют в целом меньшую степень удовлетворены результатами своего самоопределения

по сравнению со студентами-активистами. Полученные результаты могут быть использованы в системе адресной психолого-педагогической поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе получения высшего образования.

Список использованных источников:

1. Селиванова Ю.В., Коновалова М.Д., Щетинина Е.Б. Концептуальные походы к дефиниции понятия «личностное самоопределение» в контексте инклюзивного образования // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 5 (33). С. 129-137.
2. Селиванова Ю.В., Коновалова М.Д., Щетинина Е.Б. Концепции личностного самоопределения в отечественной психологии // International Journal of Medicine and Psychology, 2020 Том 3, № 4. С.38 -44.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. – 63 с.
4. Щетинина Е.Б. Жизнестойкость студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор успешной социально-психологической адаптации к среде высшего образовательного учреждения // «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития», 2015 Том 4. Вып. 4(16). С. 305-309.

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С. А. Лебедева

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и специального образования, ФГБОУ ВО «Шуйский филиал Ивановского государственного университета», г. Шуя, Россия

Lebedeva-sv-a@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы по подготовке кадров педагогов для осуществления качественного инклюзивного образования. Раскрывается модель подготовки и условия реализации педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются правила работы педагога в условиях инклюзивного образования

Ключевые слова: педагогическая поддержка, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

FEATURES OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

S. A. Lebedeva

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Special Education, Shuya branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia

Lebedeva-sv-a@yandex.ru

Abstract. The article presents the experience of training teachers to implement quality inclusive education. The article reveals the model of training and conditions for implementing pedagogical support for children with disabilities. The rules of work in inclusive education are considered

Keywords: pedagogical support, inclusive education, children with disabilities.

Инклюзивное образование в отличие от традиционного позволяет ребенку с ограниченными возможностями здоровья успешно включиться в процесс социализации. Инклюзивное образование позволяет адаптироваться к

индивидуальным особенностям каждого ребенка. Личность ребенка является самоценной, а дефект не выступает преградой для развития личности. Происходит не только коррекция имеющегося отклонения, но и духовно-нравственное развитие личности в условиях имеющегося у ребенка ограничения.

Без педагогической поддержки педагогов инклюзия в общем образовании никогда не станет качественным и устойчивым процессом изменения образовательных условий для детей с особым развитием.

Инклюзивные детские сады и школы нацелены на иные образовательные достижения, чем те, что признаются обычным образованием.

Необходима организация специальной системы подготовки педагогов (воспитателей ДОО и учителей массовых школ, педагогов дополнительного образования) к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Опыт нашей работы по подготовке педагогов для инклюзивного образования позволяет поделиться некоторыми соображениями и рекомендациями.

Модель такой подготовки предусматривает единство четырех процессов:

Во-первых, необходимо познакомить педагогов с психологическими особенностями особых детей, которые следует учитывать в процессе педагогической работы с ними. Например, работая с ребенком – аутом нельзя заранее хвалить ребенка, да и похвала должна быть спокойной, не эмоциональной. Ребенку с синдромом Дауна нужно давать объяснения простыми фразами, повторять по нескольку раз, в одной и той же последовательности и теми же выражениями.

Во-вторых, нужно научить педагога изучать ребенка с ОВЗ: его сильные и слабые стороны развития, учитывая возраст ребенка и структуру дефекта. При этом педагог не может заниматься психодиагностикой, к осуществлению которой не подготовлен. Он может осуществлять психолого-педагогическую диагностику, основу которой составляет овладение педагогом методом наблюдения за поведением и деятельностью ребенка, его общением с детьми и взрослыми, и методом анализа продуктов деятельности. Наблюдая ребенка,

педагог изучает интересы детей. Это позволит педагогу планировать поддержку конкретного ребенка, выбирать методы и приемы, соответствующие особенностям развития ребенка (его темпераменту, потребностям, способностям, интересам) и помнить о предсказуемых изменениях в развитии. Изучает опыт ребенка, приобретаемый им не только в образовательном учреждении, но и в семье. Поддерживает активные способы познания детей (маленькие дети действуют спонтанно, играючи, непредсказуемо и с воображением при изучении материала). Содействует лучшему качеству детской деятельности. Уважает индивидуальные различия детей, помогая каждому из них достигать успеха, используя разные стратегии поддержки. Расширяет возможности взаимодействия детей через организацию групповой работы.

В-третьих, необходимо научить педагога, используя результаты диагностики, разрабатывать индивидуальную программу развития ребенка в условиях детского коллектива, в котором есть разные дети (не только дети с ОВЗ, но и обычные дети).

В-четвертых, педагог должен овладеть технологией развивающего взаимодействия с ребенком в форме диалога. Это поможет ребенку реализовать свою индивидуальность. Каждому ребенку важно, чтобы его выслушали, с ним разговаривали, учитывали его мнение, нужды и вели дальше. Технология развивающего взаимодействия требует освоения педагогом роли не учителя, а партнера. Партнерские отношения основаны на равноправии отношений педагога и ребенка и предполагают включение взрослого в процесс деятельности ребенка в «позиции включенного партнера». Указанная позиция предполагает, что в зависимости от ситуации педагог может начать деятельность, а дети к ней подключаются или по желанию детей педагог подключается к их деятельности. Партнерские отношения возможны только тогда, если совместная деятельность ребенка и педагога имеет для ребенка определенный смысл, интерес, и он осуществляет ее добровольно, без принуждения. Педагог наблюдает за детьми, предлагает детям интересные и гибкие задания, помогает подобрать материалы для деятельности с учетом интересов и потребностей детей. Способствует тому,

чтобы каждый ребенок мог развиваться со своей скоростью и своими возможностями.

Рассмотрим условия реализации педагогической поддержки: одно из главных условий - изучение педагогом культуры семей воспитанников. Чем теснее взаимодействие культурной среды семьи ребенка и культурной среды образовательного учреждения, тем легче задача педагога, и тем меньше нагрузка на ребенка. Этому может помочь альбом «Любимые семейные занятия или увлечения, праздники, еда» и т.д. Если в группе есть дети разных национальностей, то нужно с помощью игрушек, книг, иллюстраций и других средств познакомить детей с их культурой, традициями. Создать обстановку в группе, отражающую разнообразие культур.

Цель воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья – открыть детям разнообразные возможности, поощрять разносторонность развития, помочь им полностью реализовать себя, добиваться того, чего они хотят. Дети с ограниченными возможностями здоровья, как и обычные дети, разные. Есть дети очень активные, испытывающие большую потребность в общении. Есть дети, нуждающиеся в тактильных контактах. Есть созерцатели, которым необходимо долгое время наблюдать, прежде чем приступить к выполнению деятельности. Есть дети, любящие экспериментировать, но неорганизованные. По темпераменту дети могут быть: робкие, возбудимые, гибкие. У большинства детей есть свои собственные интересы. Интересы детей тесно связаны с получением удовольствия. Одни любят играть, другие рисовать или конструировать, третьи – танцевать, петь. Интересы со временем могут изменяться. Удовлетворяя свои интересы, ребенок стремится извлечь как можно больше информации о предмете своего интереса, приобрести опыт, который остается на всю жизнь и составляет основу внутренней мотивации. Такая внутренняя мотивация может стать более важным фактором развития ребенка, чем внешняя мотивация, задаваемая педагогом. Для того, чтобы дети лучше учились, необходимо уважать их интересы и пользоваться этим.

Необходимо предоставить ребенку больше возможностей заниматься тем, чем он хочет.

Образование – это процесс открытий, которые совершает ребенок, это собственное глубокое вовлечение ребенка в деятельность. Подобно тому, как ребенок учится ползать, ходить, говорить. Всем этим ребенок овладевает самостоятельно, либо при поддержке взрослых. Дети с ограниченными возможностями здоровья в большей степени, чем обычные, нуждаются в поддержке взрослых.

Педагог должен воспитывать в детях внимание и заботу в отношении других и признание различий между людьми.

Важным условием педагогической поддержки ребенка является опора на положительные качества характера ребенка; изучение причин проявлений неадекватного поведения и определение соответствующих средств и методов оказания помощи ребенку.

Педагог организует совместную познавательную деятельность детей. Главное условие - активное участие в ней каждого ребенка.

Педагог, работая в условиях инклюзивного образования, должен руководствоваться следующими правилами:

- стремится поддерживать рост положительного в ребенке, не ронять его достоинства, не унижать, поддерживать положительный образ «я» ребенка;
- ориентироваться не столько на результаты деятельности, сколько на затраченные ребенком усилия;
- учитывать эмоциональную реакцию ребенка на оценку;
- избегать негативных личностных оценок типа: «тупой», «лентяй», «правильно - неправильно», и позитивной оценки «молодец»;

Вместо готовых оценок лучше использовать содержательную оценку, которая включает в себя развернутое описание действий ребенка, его усилий. Педагог старается помочь ребенку разобраться в его ошибках. Понять поведение ребенка педагогу может помочь умение поставить себя на место ребенка и

посмотреть на ситуацию его глазами. Положительными эмоциями должно быть насыщено общение педагога с детьми. Иницируя общение, педагог дает возможность детям действовать самостоятельно.

Поддержка ребенка по возможности должна носить скрытый, не прямолинейный характер. Дети не должны чувствовать себя объектом приложения педагогических нравоучений, не должны постоянно осознавать, что они подвержены продуманным педагогическим влияниям. Скрытая позиция педагога обеспечивается совместной деятельностью, интересом педагога к внутреннему миру ребенка, предоставлением ему личностной свободы, уважительным и демократичным стилем общения.

Список использованных источников:

1. *Лебедева С.А.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве. Методическое пособие, Шуя, 2018-79 с.
2. *Лебедева С.А.* Особенности работы педагога в системе психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Челябинск:-7 февраля 2018.- с.190-195.
3. *Лебедева С.А.* Я помогу тебе сделать это самому. Научный поиск №4,5 2012, с.6-10
4. *Лебедева С.А., Конфедератова Е.К.* Психолого-педагогическое сопровождение ребенка. Инклюзивное образование. Теория, Опыт. Германия: Lap Lambert Academic Publishing - 2013 – 184 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

И. В. Малышев

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.

Чернышевского», г. Саратов, Россия

iv.999@list.ru

Аннотация. В статье обсуждается проблема коммуникативной компетентности в социально-психологическом аспекте. Говорится о роли коммуникативной компетентности в социальном взаимодействии людей. Отмечается значение коммуникативной компетентности в подростковом возрасте. Далее приводятся результаты эмпирического исследования взаимосвязи коммуникативной компетентности и социально-психологических характеристик личности на выборке подростков. По результатам исследования прослеживается наличие взаимосвязи коммуникативных умений подростков с показателями отношений подростка с классом и социометрическим статусом.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, социометрический статус учащихся-подростков, социально-психологические характеристики личности подростков.

RELATIONSHIP OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND SOCIAL- PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY OF TEENAGERS

I. V. Malyshev

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University, Saratov, Russia

iv.999@list.ru

Abstract. The article discusses the problem of communicative competence in the social-psychological aspect. The role of communicative competence in the social interaction of people is discussed. The importance of communicative competence in adolescence is noted. The following are the results of an empirical study of the relationship between communicative competence and socio-psychological characteristics of a personality in a sample of adolescents. According to the results of the study there is a correlation between the communication skills of adolescents with indicators of the adolescent's relationship with the class and sociometric status.

Keywords: communicative competence, communicative skills, sociometric status of adolescent students, social-psychological characteristics of adolescents' personality.

Социальное взаимодействие является необходимым условием формирования у человека всех без исключения психических функций и свойств. Успешность личности детерминируется ее коммуникативной компетентностью, которая позволяет продуктивно выстраивать свое поведение социуме в зависимости от общепринятых норм и обстоятельств. Поэтому, перед системой образования и обществом в целом стоит задача формирования способности личности учащихся адаптироваться к меняющимся условиям жизни в обществе, решать социальные проблемы, эффективно взаимодействовать с социальным окружением.

Проблема формирования коммуникативной компетентности нашла широкое освещение в научной литературе. Большинство исследователей рассматривают коммуникативную компетентность как социокультурный феномен, проявляющийся в способности личности к эффективному социальному взаимодействию. Однако не все исследования дают однозначный ответ на вопрос, каким образом в системе школьного обучения сформировать коммуникативно компетентную личность, которая будет способна эффективно взаимодействовать с партнерами по общению в условиях постоянно меняющегося многофакторного информационного и коммуникативного пространства.

Также требуется теоретическое осмысление и решение вопросов, связанных с пониманием педагогических условий, механизмов и средств, которые будут способствовать формированию коммуникативной компетентности подростков. В последние годы многие исследователи данной проблемы, в частности А.В. Мудрик, Г.А. Кудрявцева, Г.С. Трофимова, сходятся во мнении, что формирование коммуникативной компетентности невозможно безосознанной, активной и целенаправленной деятельности самого обучаемого как субъекта коммуникации [1]. Ю.М. Жуков и Л. А. Петровская добавляют, что данный процесс формирования, помимо всего прочего, нуждается в систематической диагностике эффективности его протекания и результатов [2].

В наших исследованиях подчеркивается взаимосвязь социальной компетентности и характеристик адаптации личности на примере студентов. Определено, что существенным фактором социально-психологической адаптации личности является ее социальная компетентность. Так, выявлено, что оптимистичность, резистентность к стрессам, низкий уровень агрессивности, хороший самоконтроль, высокая работоспособность и непосредственность в общении, являются основой для возникновения эффективной адаптации у студентов [3].

Важную роль в формировании социальной компетентности подростков играет творческая активность. В исследованиях М.В.Григорьевой и Е.Н.Заболотиной показано что подростки, с высокими значениями творческой активности характеризуются устойчивым положением в ученическом коллективе, пользуются авторитетом товарищей, способны к значительным интеллектуальным нагрузкам и т.д [4]. Изучение сложных процессов формирования социальной компетентности невозможно без использования современных подходов, раскрывающих роль социальной среды и динамику взаимодействия учащихся в процессе адаптации к школе [5]. Создание условий для коммуникативной компетентности целесообразно через различные виды сотрудничества, в частности семейно-педагогического сотрудничества, которое может быть создано через взаимодействие учителей и родителей [6]. Не менее

важное значение в развитии коммуникативной компетентности, а также социокультурной интеграции подростков имеет развития художественно-творческая деятельность в рамках образовательных учреждений. Это способствует тому, что образовательное и социокультурное пространство становится единым, то есть обеспечивается как взаимодействие самих подростков, так и между детьми и взрослыми в процессе социализации [7].

На сегодняшний день важную роль в формировании социальной компетентности учащихся играют современные информационные технологии. Существенную помощь в решении этих проблем способны оказать молодые психологи-выпускники вузов в условиях информатизации образования [8].

Исходя из теоретического анализа проблематики целесообразно изучение коммуникативной компетентности с индивидуальными и социально-психологическими характеристиками личности в подростковом возрасте.

Использованы следующие методики исследования: «Тест коммуникативных умений» Л.Михельсона; «Оценка отношений подростка с классом» Головей Л.А., Рыбалко О.Р.; Личностный опросник Г. Айзенка (ЕРІ). Эмпирическую базу исследования составили учащиеся-респонденты двух 7-х классов средней общеобразовательной школы г. Саратова в количестве 53 человека в возрасте 12-13 лет. В рамках рассмотрения коммуникативной компетентности в социально-психологическом аспекте изучались взаимосвязи коммуникативных умений с показателями отношений подростка с классом, экстраверсии – интроверсии.

Обратимся к анализу результатов, полученных по методике «Тест коммуникативных умений» Михельсона. Частота использования подростками компетентных и агрессивных стилей реагирования примерно одинакова и имеет средний уровень выраженности. Зависимый коммуникативный стиль используется реже. Зависимый - 6,9 компетентный - 10,3 агрессивный - 9,7. У подростков первой группы распределение коммуникативных стратегий имеет вид: компетентные → зависимые → агрессивные, а у подростков второй группы данный ряд выглядит следующим образом: компетентные → агрессивные →

зависимые (по уменьшению «удельного веса» представленности в поведении. Иными словами, полученные нами результаты совпадают с распределением коммуникативных стратегий подростков с компенсированной затрудненностью психического развития. Исследуемые подростки обнаруживают меньшую компетентность при реагировании на обращенные к ним положительные и отрицательные высказывания со стороны окружающих, а также в ситуации беседы. В первом случае они склонны чаще демонстрировать зависимую реакцию, а в двух остальных – агрессивную. Изучая коммуникативные реакции подростков в зависимости от степени их ориентации на мнение сверстников, можно прийти к следующему выводу. Характер восприятия чужих высказываний и способ реагирования зависит от ряда факторов, среди которых можно выделить: статус и пол подростка в группе; его индивидуально-психологические и личностные особенности (тип нервной системы и тип темперамента, акцентуации характера, тип телосложения, самооценка, особенности мотивационно-волевой сферы и т.д.); статус и пол одноклассника, высказывающего мнение; значимость этого мнения и самой ситуации для подростка; совпадение или несовпадение высказывания с собственным мнением. Следовательно, в зависимости от характера сочетания перечисленных факторов будет зависеть тип коммуникативного реагирования подростка. Например, положительное высказывание в адрес неуверенного в себе подростка со стороны авторитетного сверстника скорее вызовет с его стороны зависимую реакцию с чувством глубокой благодарности. А критические высказывания со стороны сверстников с большей вероятностью натолкнутся на защитную агрессию и сопротивление со стороны подростка, оставят в его душе чувство глубокой обиды. В целом, анализируя результаты, можно заключить, что стиль коммуникативного реагирования по большей части, обусловлен тем, как подросток относится к себе, какое место он занимает в системе межличностных отношений и каков характер этих отношений.

При изучении индивидуальных особенностей личности по тесту-опроснику ЕРІ Г. Айзенка получены следующие данные. По шкале «экстравертированность -

интроверсия»: интроверты – 2 (3,8%) учащихся; потенциальные интроверты – 15 (28,3%); амбиверты – 22 (41,5%); потенциальные экстраверты – 10 (18,9%); экстраверты – 4 (7,5%) учащихся.

По шкале «нейротизм»: конкорданты – 6 (11,3%) учащихся; потенциальные конкорданты – 10 (18,9%); нормостеники – 14 (26,4%); потенциальные дискорданты – 15 (28,3%); дискорданты – 8 (15,1%) учащихся.

Средний балл по шкале экстраверсии – интроверсии – 13,9, что свидетельствует об умеренной выраженности экстравертированных черт, характеризующихся направленностью на общение и взаимодействие с окружающими людьми, при этом стараясь обдуманно подходить к выбору партнеров и принятию решений. Средний балл по шкале нейротизма – 15,1. Следовательно, подростки отличаются эмоциональной неустойчивостью, излишней впечатлительностью и импульсивностью, поэтому их поведенческие и коммуникативные реакции не всегда характеризуются адекватностью по отношению к вызвавшим их ситуациям.

Обратимся теперь к анализу результатов, полученных по методике «Оценка отношений подростка с классом» Головей Л.А., Рыбалко О.Р. Психическое и социальное самочувствие личности, особенно в подростковом возрасте, определяется во многом характером межличностных отношений и признанием в группе, сложившимся жизненным опытом и особенностями самовосприятия подростка, а также его социальными установками. Следовательно, то, как воспринимается индивидом группа, влияет на формирование и развитие межличностных контактов. Полученные результаты позволяют нам заключить, что у исследуемых нами подростков преобладает коллективистский тип восприятия (6,5 баллов) индивидом группы. Индивидуалистический и прагматический типы восприятия (по 4,2 баллов) выражены одинаково, но несколько слабее. Полученные результаты также подтверждают значимость и ценность для подростка группы в целом, а также характера межличностных отношений в ней. У испытуемых наблюдается заинтересованность в успехах группы и отдельных и ее членов, диагностируется стремление к участию в

коллективных формах работы. Однако, поскольку подростковый возраст характеризуется неустойчивостью (когда настойчивость уступает место апатии, самоуверенность чередуется с ранимостью и неуверенностью, потребность в общении сменяет желание уединиться, нежность и романтические чувства нередко сочетаются с расчетом и недетской жестокостью), то и восприятие подростками группы также отличается нестабильностью. Коллективистские настроения могут сменяться стремлением уклониться от совместных форм деятельности и ограничить контакты с окружением. Или же они ограничивают свое общение, отдавая предпочтение тем членам группы, которые способны оказать помощь, решить сложную проблему или предоставить необходимую информацию.

Таким образом, частота использования подростками компетентных и агрессивных стилей реагирования примерно одинакова и имеет средний уровень выраженности. Зависимый коммуникативный стиль используется реже. Анализ коммуникативных умений подростков в конкретных ситуациях межличностного общения показал, что описанные коммуникативные стратегии сохраняются и в более конкретных вариантах межличностной коммуникации. Исследуемые подростки обнаруживают меньшую компетентность при реагировании на обращенные к ним положительные и отрицательные высказывания со стороны окружающих, а также в ситуации беседы. В первом случае они склонны чаще демонстрировать зависимую реакцию, а в двух остальных – агрессивную. Увеличение частоты их компетентного реагирования обнаруживается в ситуациях ответа на обращенные к ним просьбы и в ситуациях общения, предполагающих проявление эмпатии. Также, у подростков преобладает коллективистский тип восприятия группы. Наблюдается заинтересованность в успехах группы и отдельных и ее членов, диагностируется стремление к участию в коллективных формах работы. Однако, поскольку подростковый возраст характеризуется неустойчивостью, то и коллективистские настроения могут сменяться стремлением уклониться от совместных форм деятельности или ограничить свое общение только значимыми для себя сверстниками.

Список использованных источников:

1. *Мудрик А.В. Общение школьников* / А. В. Мудрик. М.: Знание, 2017. 76 с.
2. *Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении* / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2017. 96 с.
3. *Малышев И.В., Ручин В.А. Взаимосвязь социальной компетентности и адаптационных возможностей личности студентов разных специальностей* / И.В. Малышев, В.А. Ручин // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. - 2016. - Т.5, вып. 4(20). - С. 355-360.
4. *Григорьева М.В., Заболотина Е.Н. Творческая активность и самоактуализация личности подростка*//Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 3. С. 273-279.
5. *Григорьева М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействия образовательной среды и ученика в процессе школьной адаптации* // Психология обучения, 2010. № 6. С. 33-2.
6. *Хуторянская Т. В. Сотрудничество педагогов и семьи в условиях современной школы* / Т. В. Хуторянская // Ярославский педагогический вестник. - № 1. - 2010 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2010_1g/15.pdf.
7. *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. 2017. № 12-3 (32). С. 186-192.
8. *Галаев С. В. Мотивация профессионального развития будущих педагогов-психологов в условиях информатизации образования* // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. - 2008. - Т. 8, вып 2. - С. 72-76.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С РАС

О. П. Самсонова

психолог, ГБУ СО «ЦЕНТР ППМС» г. Саратова, г. Саратов, Россия

wolga_1975@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра. Рассматриваются стили воспитания, стратегии поведения, типа дисгармоничного воспитания в семьях детей с расстройствами аутистического спектра. Проанализированы отечественные исследования в области расстройства аутистического спектра. Описаны типы детско-родительских отношений матерей и отцов в семьях ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, детско-родительские отношения, аутизм, семейное воспитание.

CHILD-PARENTAL RELATIONSHIP IN FAMILIES RAISING

A CHILD WITH ASD

O.P. Samsonova

Psychologist, "CENTER PPMS", Saratov, Russia

wolga_1975@mail.ru

Abstract. The article examines the features of parent-child relationships in families raising a child with autism spectrum disorder. Styles of upbringing, strategies of behavior, such as disharmonious upbringing in families of children with autism are considered. Domestic researches in the field of autism spectrum disorder are analyzed. The types of parent-child relationships between mothers and fathers in the families of a child with autism are described.

Keywords: autism spectrum disorders, parent-child relationships, autism, family education.

В настоящее время проблема детско-родительских отношений в семьях воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра (далее РАС) является актуальной для таких научных дисциплин как психология, педагогика, дефектология, социология, медицина. Актуальность обусловлена увеличением количества детей с РАС, а также связь данной проблематики с вышеперечисленными науками. Симптомы РАС начинают проявляться в раннем возрасте, в целом характеризуются как психическое расстройство, которое обусловлено нарушениями общения и социального взаимодействия, а также неравномерным интеллектуальным развитием, возникающими стереотипными моделями поведения. Вследствие этого происходят дисгармоничные изменения в детско-родительских отношениях.

Чаще всего ребенок с РАС безразличен к своим родителям, однако существуют и прямо противоположный тип отношений, в котором ребенок с РАС сильно привязан к матери. Если в первом случае у ребенка возникает задержка в формировании таких социальных умений как узнавание матери, позы готовности, когда ребенка берут на руки, а также позднее появление социальной улыбки, то во втором случае у ребенка возникает сильное беспокойство даже при кратковременном отсутствии матери. Также среди родителей детей с РАС распространена проблема принятия диагноза своего ребенка. В большинстве случаев в семьях детей с РАС преобладает негативный психологический климат и гиперопека над ребенком. Подобные факторы могут быть обусловлены полной концентрацией родителей на ребенке в ущерб своим интересам и потребностям. Выделяется три модели отношения родителей к детям с РАС:

1. Эмоциональное отторжение, родители видят только недостатки ребенка, пытаются дистанцироваться от процесса воспитания.
2. Отрицание отклонений у ребенка, родители преувеличивают возможности ребенка, при этом не воспринимают недостатки ребенка.

3. Симбиоз родителя и ребенка, однако при этом ребенок воспринимается как неспособный к социализации и дальнейшей интеграции в общество, отсутствует вера в ребенка [1; С. 86].

Исследователи отмечают, что появление ребенка с РАС в семье является одним из факторов появления хронического стресса у родителей. Нарушения коммуникации у ребенка негативно влияет на детско-родительские отношения. Это проявляется в снижении положительной обратной связи от ребенка, родители зачастую не могут правильно интерпретировать поведение ребенка. Несмотря на хронический стресс, родители детей с РАС сталкиваются с необходимостью регулировать свое эмоциональное состояние. Такая необходимость связана с тем, что поведение родителей и их эмоциональное состояние влияют на положительный прогноз детей с РАС. Однако тяжесть симптомов РАС напрямую влияют на психоэмоциональное состояние родителей. Благодаря такой взаимосвязи саморегуляция родителей детей с РАС является важным компонентом детско-родительский отношений в таких семьях. Согласно исследованиям Е.А. Дорошевой данное положение подтверждается тем, что стратегии эмоциональной регуляции в большей степени применяются родителями детей с РАС. Полученный результат объясняется актуализацией механизмов саморегуляции в тесной связи с характером эмоционального взаимодействия с ребенком [2; С. 59].

Согласно исследованиям А.Е. Шабышевой, Ю.Е. Шабышевой в семьях воспитывающих детей с РАС выявлена следующее ранжирование типов дисгармоничного воспитания:

1. Потворствующая гиперпротекция;
2. Повышенная моральная ответственность;
3. Доминирующая гиперпротекция;
4. Гиперпротекция;
5. Эмоциональное отвержение;
6. Жестокое обращение.

Тип дисгармоничного воспитания представляет собой устойчивое сочетание различных отклонений родительских установок в процессе взаимодействия с ребенком [3; С. 74].

Базовые механизмы, лежащие в основе детско-родительских отношений страдают прежде всего из-за выраженных проблем детей с РАС во всей сфере их психической деятельности. Однако в исследовании С.А. Тюшкевич, О.В. Руденок выявлено, что выдвинутое ранее положение о том, что родителей детей с РАС характеризует такой дисфункциональный тип родительской позиции, как «Авторитарная гиперсоциализация» оказалось неверным. В семьях воспитывающих детей с РАС выделяется в большинстве случаев «Смешанный» тип родительской позиции, который включает в себя компоненты сотрудничества и принятия [4; С. 569].

Говоря о коррекционной работе с детьми с РАС специалистам следует учитывать особенности поведения таких детей, в противном случае коррекционно-развивающая работа окажется не эффективной. Одним из современных методов в работе с детьми с РАС считается АВА-терапия. Не смотря на разные точки зрения специалистов на данный метод, его можно охарактеризовать как изменение поведения ребенка с РАС при помощи манипулирования факторами внешней среды, которые влияют на поведение ребенка [5; С. 233]. Многие специалисты высказываются в пользу данного метода, однако у данного метода по мнению М.М. Либлинг существуют множество недостатков при использовании АВА-терапии в коррекционной практике [6; С. 27]. Коррекционная работа может основываться не только на поведенческой терапии. По мнению А.В. Хаустова при создании среды для организации образовательного процесса с детьми, имеющими РАС, большое значение имеют следующие три составляющие:

1. Организация пространства;
2. Организация времени;
3. Организация социального окружения [7; С. 1].

Рассмотрев особенности детско-родительских отношений в семьях воспитывающих ребенка с РАС и специфику коррекционной работы можно сделать вывод о сложности взаимодействия с такими детьми. Однако при правильном подходе коррекционная работа дает положительный результат. Необходимо также учитывать, что положительный результат коррекционной работы связан с детско-родительскими отношениями.

Список использованных источников:

1. *Чекмарева Н.В.* Влияние родительского отношения на детей с расстройствами аутистического спектра // Наука и образование в условиях цифровой экономики: мировой опыт и национальные приоритеты: сборник статей XVII Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2020. С. 84-86.

2. *Дорошева Е.А.* Особенности аффективно-когнитивных регуляторных процессов у матерей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра // Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях – 2019: труды VI Всероссийской конференции / Федер. исслед. центр Ин-т приклад. физики РАН [и др.]; отв. ред. В.А. Антонец, С.Б. Парин, В.Г. Яхно. – Нижний Новгород: ИПФ РАН, 2019. С. 59-62.

3. *Шабышева А.Е.* Детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра // ВЕСТНИК СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ. №2-7 (32). 2020. С. 71-75.

4. *Тюшкевич С.А., Руденок О.В.* Особенности родительских отношений у матерей и отцов, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра // МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ. №23 (313). 2020. С. 566-570.

5. *Кайдалова Д.А.* Опыт взаимодействия с ребёнком с расстройством аутистического спектра // Молодежная наука и современность: материалы 85-ой Международной научной конференции студентов и молодых ученых, посвященной 85-летию КГМУ (23-24 апреля 2020 г.). – Курск: Изд-во КГМУ, 2020. С. 231-233.

6. *Либлинг М.М.* Десять аргументов против АВА – терапии // Альманах Института коррекционной педагогики. Издательство: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования (Москва). 2014. №20. С. 27-28.

7. *Хаустов А.В.* Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2014. Т. 12. № 4. С. 1-8.

**ПРОБЛЕМЫ И РИСКИ ОТСУТСТВИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Т. Л. Филипчик

*учитель-логопед высшей квалификационной категории МБДОУ «Центр
развития ребенка – детский сад № 16 «Вдохновение», почетный работник
общего образования РФ, г. Юрга, Кемеровская область – Кузбасс,
Россия*

tanya-filipchik@yandex.ru

Е. Н. Пономарева

*педагог-психолог высшей квалификационной категории МБДОУ «Центр
развития ребенка – детский сад № 16 «Вдохновение», педагог-психолог
ТПМПК, г. Юрга, Кемеровская область - Кузбасс, Россия*

elenanik2597@mail.ru

Л. Н. Митирева

*методист кафедры психологического и социально-педагогического
сопровождения общего и специального (коррекционного) образования, ГОУ
ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и
переподготовки работников образования»*

Кемерово, Россия

1111163@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, возникающие при отсутствии в образовательной организации соответствующих условий для равных возможностей с нормально развивающимися сверстниками для получения качественного и доступного образования. Говорится о значимости создания коррекционно-развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями, как важного условия реализации инклюзивного образования.

Приводятся данные международных исследований проблемы успеваемости и неуспешности в школьном образовании в России.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности, инклюзивное образование, коррекционно-развивающая среда, психолого-педагогическое сопровождение.

**PROBLEMS AND RISKS OF LACK OF ACCOMPANYING CHILDREN
WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION**

T. L. Filipchik

Speech Therapist, Kindergarten No. 16, Yurga, Kemerovo region-Kuzbass, Russia

tanya-filipchik@yandex.ru

E. N. Ponomareva

Psychologist, Kindergarten No. 16, Yurga, Kemerovo region-Kuzbass, Russia

elenanik2597@mail.ru

[L.N. Mitireva](#)

Methodist, Department of Psychological and Social-Pedagogical Support of General and Special Education, Kuzbass Regional Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators, Russia

1111163@mail.ru

Abstract. The article deals with the problems of students with disabilities that arise in the absence of appropriate conditions in an educational organization for equal opportunities with normally developing peers for obtaining high-quality and affordable education. The author speaks about the importance of creating a correctional and developmental environment for children with special educational needs as an important condition for implementing inclusive education. The article presents data from international research on the problem of academic performance and failure in school education in Russia.

Keywords: persons with disabilities, special educational needs, inclusive education, correctional and developmental environment, psychological and pedagogical support.

В настоящее время вопрос обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в условиях общеобразовательной организации является одной из актуальных в школьном образовании. Введение федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) обозначило необходимость обучения, ориентированного на развитие учащихся с ОВЗ, учет их особенностей и всестороннее раскрытия их интеллектуального и личностного потенциала. Как точно отмечают современные исследователи, инклюзия как принцип организации образования, «является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка» [4, с.3].

Обеспечение равных прав граждан Российской Федерации на получение качественного образования связано с развитием инклюзивного обучения. Однако несмотря на то, что проблемы детей с ОВЗ в последнее время часто обсуждаются, в реальности имеет место и изоляция, и неприятие таких людей. В истории человеческой цивилизации отмечается разное и противоречивое отношение общества к детям (ОВЗ): от равнодушия, ненависти и агрессии до милосердия и безмерной заботы. В частности, многие дети продолжают жить в своем замкнутом мире, лишённом полноценного общения со сверстниками и досуга. Но главное, чего ждут такие дети от общества – это сотрудничество с ними на равных условиях.

Понятие инклюзия и интеграция стали часто употребляться применительно к вопросам организации обучения детей с ОВЗ, что не совсем верно. Если мы начинаем создавать особые условия для только «особых» детей, то нарушаем принцип равных прав для других детей. Поэтому, чтобы сохранить его, надо учиться работать со всеми детьми, учитывая их индивидуальные

особенности. Необходимо чтобы система подстраивалась под ребенка, а не ребенок под систему. Работая методистом кафедры ПиСПСОиС(К)О КРИПКиПРО Кузбасса, проводя конференции и семинары, читая лекции, общаясь с педагогами–практиками, было отмечено, что при инклюзии у всех участников образовательного процесса меняется отношение к детям с ОВЗ, а идеология образования изменяется в сторону большей гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной и социальной направленности обучения.

Получение образования детьми с ОВЗ является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ОВЗ на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования и социально-экономического развития Российской Федерации [6].

Главное в образовании ребенка с ОВЗ - получение образовательного и социального опыта вместе с условно здоровыми сверстниками. Основной критерий эффективности работы педагогов - успешность социализации, введение в культуру, приобретение социального опыта ребенка наряду с освоением им академических знаний.

Решение указанной проблемы детей с ОВЗ в настоящее время недостаточно соответствует требованиям времени и масштабам: например, еще не во всех образовательных организациях (далее – ОО) действует образовательная инфраструктура, ориентированная на эту категорию учащихся.

Инклюзивное образование предполагает, что ребенок с ОВЗ овладевает знаниями в условиях общеобразовательной организации в соответствии с вариантом программы согласно ФГОС НОО ОВЗ, который ему рекомендован заключением психолого-медико-педагогической комиссии. При таком подходе меняется педагогика в целом, она становится включающей, инклюзивной, не только в том смысле, что особые дети должны быть включены в уже отстроенный процесс трансляции знаний, умений и навыков нормально

развивающимся детям, а в том, что образование с учетом индивидуальных различий детей требует создания новых форм и способов организации образовательного процесса.

Для этого в ОО создаются условия (материально-технические, психолого-педагогические, образовательные, административные, сетевое взаимодействие), необходимые для эффективности процесса инклюзии и обеспечения равных с нормально развивающимися сверстниками возможностей для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию. В соответствии со статьей 42 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» идея инклюзии распространяется на всех учащихся ОО, выбывающих из «стандартных» рамок. Обучающиеся, не имеющие выраженных отклонений в развитии и не относящиеся к обучающимся с ОВЗ, имеют право на получение психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, которая может быть оказана им в ОО, в которых они обучаются [1; 2, с. 2].

Доступная среда жизнедеятельности является ключевым условием интеграции инвалидов в общество. Их способность быть независимыми экономическими субъектами, участвовать в политической, культурной и социальной жизни общества отражает уровень реализации их прав как граждан социального государства, создает предпосылки для выявления и развития их потенциала и, следовательно, способствует социальному и экономическому развитию государства.

Проблема школьных трудностей детей с ОВЗ достаточно серьезна и является комплексной, поэтому внутри нее выделяется целый ряд аспектов: социальный, психологический, медицинский и педагогический. Под школьными трудностями понимается весь комплекс проблем, которые возникают у ребенка с ОВЗ при систематическом обучении и приводят к ухудшению состояния здоровья, нарушению социально-психологической адаптации и, как результат – к снижению успешности обучения. Риски возникновения трудностей

появляются уже при обучении детей в начальной школе и без специально организованного сопровождения становятся все заметнее и из трудностей временного характера могут перейти в устойчивые.

При отсутствии полноценного сопровождения и реализации рекомендованной адаптированной образовательной программы обучаться как другие, нормально развивающиеся сверстники, дети данной категории по состоянию психофизического здоровья не способны.

Представим психологическое состояние ребенка с ОВЗ: как другие он сделать не может, а требования к темпу работы, объему знаний и система оценивания, такие же, как у здоровых детей. Ребенок погружается в состояние неуспеха, пролонгированное во времени: старается ребенок или ничего не делает – результат один. Будет ли это формировать положительную учебную мотивацию? - Вопрос риторический. Можно тратить время на дополнительные занятия, просить родителей больше заниматься, но, если не привести систему сопровождения в соответствие с индивидуальными особенностями ребенка, эффект будет малозначительным. От ощущения неуспеха у обучающегося появляются отрицательные изменения в поведении, расстройства волевой сферы, вплоть до ухода от учебной деятельности. Ребенку проще и авторитетнее быть хулиганом среди сверстников, чем плохим учеником, а его усугубляющиеся проблемы поведения приводят к тому, что уже весь класс оказывается в «зоне риска». Постоянные неуспехи и неудачи исключают возможность развития заложенных природой способностей и личностного развития ребенка.

В результате многолетней работы специалисты анализировали данные диагностики развития выпускников и определяли катамнестический прогноз – как долго будет достаточно освоенной ребенком коррекционно-развивающей базы, созданной работой педагогов и специалистов ОО для успешного освоения программного материала без дальнейшего специального сопровождения. Оказывается, если отставание было значительно выраженным, то потенциальных возможностей у детей с ОВЗ хватает на один учебный год.

Неуспешность обучающегося, как правило, не оставляет равнодушным педагога и включает у него определенные переживания. Он, искренне желая улучшить учебную ситуацию обучающегося, зачастую просто начинает увеличивать количество и объем занятий, в результате чего, только усиливает насилие над ребенком и эмоциональное благополучие детей и педагога находится под вопросом.

Нередко педагоги испытывают трудности и неоправданное эмоциональное напряжение только из-за непонимания субъекта, с которым работают, пытаются воздействовать не на ресурсы ребенка, а на те особенности, которые невозможно изменить, так как они относятся к психофизиологическим особенностям. Полноценная работа современного учителя невозможна без формирования профессиональных компетенций, позволяющих осуществлять обучение и воспитание детей с ОВЗ. В вопросах педагогики и психологии инклюзивного образования педагогу ОО могут оказать помощь и специалисты службы сопровождения (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог).

Говоря о развитии детей с ОВЗ, необходимо отметить, что выявлен целый ряд специфических характерных особенностей, проявляющихся в разной степени тяжести и обусловленных нарушениями или несформированностью высших психических функций, регуляторных механизмов деятельности, моторной недостаточностью. При выполнении систематической мыслительной деятельности обучающиеся с ОВЗ затрудняются самостоятельно ставить цель, добывать знания, осуществлять самоконтроль, а при длительном умственном напряжении отказываются от деятельности. Все это обуславливает у детей невозможность выполнения учебных заданий в полном объеме, вызывает огромные затруднения и является причиной крайне поверхностного усвоения учебного материала. Зачастую при отсутствии необходимого сопровождения и поддержки обучающиеся с ОВЗ не усваивают даже базовый объем знаний и умений в области общеобразовательной подготовки, и как результат, становятся хронически неуспевающими учениками. По данным международных

исследований в России примерно 20% неуспевающих школьников – тех, кто не может осилить школьную программу [3].

Педагоги-практики отмечают, одной из успешной моделью решения задачи в создании условий для организаций взаимодействия детей, посредством формирования социально-психологической готовности к принятию детей с ОВЗ их нормотипически развивающимися сверстниками, может являться технология «Динамических пар смешанных способностей». При этом не следует забывать о том, что важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности.

Но совместная деятельность в парах смешанных способностей влечет за собой три основных риска: игнорирование, активное отторжение или чрезмерная помощь. Необходимо соблюдать следующие правила, позволяющие управление этими рисками:

- не все дети относятся друг к другу с уважением и полноценно чувствуют в работе. Поэтому, необходимо обучение навыкам совместной работы, ее отслеживание и использование;
- исключить гиперопеку в работе смешанных пар, т.к. тем самым «убиваем» идею совместной работы и взаимопомощи;
- направлять в смешанной паре работу так, чтобы у ребенка с ОВЗ не сформировался эффект «интернатского ребенка» или «выученной беспомощности», когда он начинает считать, что ему все должны.

Эффект технологии «Динамические пары смешанных способностей» при сопровождении детей с ОВЗ, будет заключаться в следующем:

- развитие самостоятельности через вхождение в зону ближайшего развития ребенка с ОВЗ;
- освоение навыков дидактического и коммуникативного партнерства;
- микроклимат доброжелательности и взаимопомощи;
- улучшение результатов освоения АОП детьми с ОВЗ.

В результате создаются условия для выравнивания возможностей детей, что способствует их интеграции в общество и создает предпосылки для независимой жизни.

Вместе с тем у обучающихся с расстройствами устной речи отмечаются и разнообразные нарушения письменной речи, проявляющиеся в стойких специфических ошибках при чтении и письме. Это является огромным препятствием для успешного освоения образовательной программы, так как чтение и письмо являются базовыми учебными навыками, метаязыковыми компетенциями. Читательская и функциональная грамотность – основа успешной учебной деятельности обучающихся всех уровней образования по всем учебным дисциплинам. Снижение дисграфических ошибок само по себе не происходит, а преодолевается в результате специально организованной логопедической работы. По статистическим данным от 40% до 60% учеников начальной школы переходят в основную школу, так и не преодолев трудностей письма и чтения [3].

Существует и проблема оценивания успешности обучающихся с ОВЗ в освоении образовательной программы. По результатам исследований большинство педагогов прибегают к формальному оцениванию по основным учебным предметам, в ведомости ставят более высокие оценки, что может привести к скрытой отрицательной динамике при внешнем благополучии, а в дальнейшем, как правило, возникает проблема итоговой аттестации. Важно знать, что развитие активности и самостоятельности детей с ОВЗ при решении коммуникативных и познавательных задач — важный показатель результативности обучения.

Любой ребенок приходит в школу не только за получением образования, но и попыткой найти себя среди окружающего общества, научиться выстраиванию взаимоотношений сотрудничества и общения. У обучающихся с ОВЗ без необходимой поддержки часто возникают проблемы адаптации в коллективе, недостаточно полноценные отношения со сверстниками и взрослыми, серьезные коммуникационные затруднения.

Школьные трудности имеют и огромные социальные последствия, которые проявляются в ограничении возможностей выбора профессии, сложности социальной адаптации ребенка.

Еще одна группа риска, которую нельзя игнорировать в данном вопросе – это *семья* ребенка с ОВЗ. При длительном неуспехе ребенка и претензиях школы родители находятся во фрустрирующей ситуации, они сравнивают своего ребенка со здоровыми детьми, и как следствие, приходит разочарование. Иногда, не по злему умыслу, а от безысходности, они начинают это проговаривать своим детям, сравнивая их со здоровыми детьми, усиливая все мыслимые риски, тем самым, культивируя комплексы и социальную дезадаптацию их ребенка, что еще более усложняет его жизненную ситуацию и снижает эффективность усилий педагогов ОО. Педагогам необходимо занять активную позицию по данному направлению работы, выработать стратегию сотрудничества с каждой семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Главное, что должен понимать каждый учитель, работающий с детьми с ОВЗ, что это особенные дети, нуждающиеся в пошаговом сопровождении, создании специальных условий и технологий. Для квалифицированного решения задач обучения детей данной категории образовательная организация наряду с общими образовательными задачами обучения обязана решать специальные задачи на базе коррекционно-развивающего сопровождения, которое поддерживает весь процесс освоения содержания программного материала.

Преодоление школьной неуспешности обучающихся с ОВЗ – это преодоление образовательного неравенства. Каждый ребенок с ОВЗ должен быть обеспечен мощной психолого-психологической поддержкой, всеми необходимыми условиями, которые помогут достичь ему лучших результатов в жизненной и учебной ситуации, чтобы самостоятельно справляться с трудностями и развиваться в дальнейшем.

Таким образом, инклюзивное образование ставит перед школой новые задачи. Это создание целостной системы специальных образовательных условий, определяющих эффективность реализации образовательного процесса

и социальной адаптации конкретного ребенка в полном соответствии с его специальными образовательными потребностями и возможностями. Особое внимание требуют организационные условия, включающие в себя:

- сотрудничество с центром дистанционного образования детей-инвалидов Кемеровской области, с муниципальной ПМПК;

- взаимодействие с другими инклюзивными и специальными коррекционными образовательными учреждениями вертикали или сети (школа, сад, техникум и т.п.), в том числе взаимный обмен технологиями, материалами, информацией и документами;

- преемственность в работе учреждений разных ступеней инклюзивной вертикали;

- преемственность в работе образовательных учреждений различного уровня;

- взаимодействие с внешними партнерами. Оно подразумевает организацию системы взаимодействия и поддержки образовательного учреждения со стороны «внешних» социальных партнеров: муниципальной ПМПК, методического центра, специальных (коррекционных) школ, органов социальной защиты, организаций здравоохранения, общественных организаций.

Реализация охарактеризованных выше условий позволяет обеспечить ребенку прохождение максимально адекватного при его особенностях развития образовательного маршрута, максимально полно и ресурсоемко осуществлять его обучение, воспитание и развитие. Поддерживать инклюзивное образование – значит давать детям шанс стать частью общества, развивать таланты, социализироваться.

Список использованных источников:

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

2. Письмо Министерства Просвещения Российской Федерации от 08 февраля 2019 г. «О направлении рекомендаций» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
3. *Сацевич С.В.* Проблема успеваемости и неуспешности в школьном образовании // Материалы Московского международного салона образования при поддержке Правительства Российской Федерации, 26-29 апреля 2020 года [Электронный ресурс]. - Режим доступа: www.mmsco-expo.ru
4. Инклюзивное образование. Институт проблем инклюзивного образования МГППУ. Выпуск 1 / Составители: С.В.Алехина, Н.Я.Семаго, А.К.Фадина: – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
5. *Савина, Е.А.* Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития [Текст] / Е.А.Савина, О.В.Максименко. – Владивосток: ВЛАДОС, 2008. – 223с.
6. Конвенция о правах ребёнка// Народное образование. – 1993. – №5. С. 24-40.
7. Об утверждении комплексной программы "Доступная среда в Кузбассе" на 2016 - 2020 годы (с изменениями на 18 мая 2020 года)

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В СГУ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

А. А. Фисенко

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

fisenko_sgu@mail.ru

М. Д. Коновалова

*кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной
педагогике, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов,
Россия*

mdkonovalova@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются опыт организации процесса психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в различных российских ВУЗах. Изучен опыт других ВУЗов по построению системы психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ. Представлена модель психолого-педагогического сопровождения, которая построена в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского.

Ключевые слова: модель сопровождения, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, студенты с ОВЗ.

MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN SARATOV STATE UNIVERSITY NAMED AFTER N.G. CHERNYSHEVSKY

A.A. Fisenko

*Assistant, Department of Special Needs Education, Saratov State University, Saratov,
Russia*

fisenko_sgu@mail.ru

M.D. Konovalova

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

mdkonovalova@gmail.com

Annotation. The article discusses the experience of organizing the process of psychological and pedagogical support of students with disabilities in various Russian universities. The experience of other universities in building a system of psychological and pedagogical support for students with disabilities has been studied. A model of psychological and pedagogical support is presented, which is built at the Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky.

Keywords: support model, psychological and pedagogical support, inclusive education, students with disabilities.

В современной образовательной системе психолого-педагогическому сопровождению отводится важная роль. Необходимость психолого-педагогического сопровождения учащихся в процессе обучения обусловлена стремлением к реализации прав на получение качественного доступного образования с учетом индивидуальных особенностей развития и потенциала каждого обучающегося. Над понятием психолого-педагогического сопровождения работали Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова, Т.В. Шеломова, Е.А. Козырева, А.Ю. Качимская, А.К. Колеченко, Т.Г. Яничева и многие другие исследователи. В настоящее время дискуссия, посвященная анализу содержания данного понятия, продолжается, и ряд авторов (например, Р. В. Овчарова) считают, что в современной практической психологии еще не сформировался единый методологический подход к определению сущности данного понятия [1]. По мнению Хаидова С.К., сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и

психологического развития, обучаемого в ситуациях образовательного взаимодействия [2].

Существуют различные модели психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ. Каждое образовательное учреждение выстраивает свою модель психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ, в зависимости от ресурсов и концептуальных взглядов на организацию данного процесса. Во многих образовательных учреждениях высшего образования организуются внутренние структурные подразделения, позволяющие осуществить помощь студентам в рамках психолого-педагогического сопровождения. Также в деятельность этих подразделений, отвечающих за психолого-педагогическое сопровождение, входит просветительская работа. Целью данной работы является повышение внутрикорпоративной культуры, благодаря чему уменьшается возможность возникновения у студентов с ОВЗ психологических проблем. Д.А. Красилов отмечает, психологическая поддержка студента с ОВЗ является важной составляющей психолого-педагогического сопровождения [3].

Подобная работа широко ведется среди профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения, а также среди обучающихся, однако зачастую вспомогательный персонал и администрация образовательного учреждения остаются без внимания. Подобную тенденцию отметили специалисты кафедры коррекционной педагогики СГУ имени Н.Г. Чернышевского Ю.В. Селиванова, Н.В. Павлова, Е.Н. Горина, Л.В. Мясникова [4]. В рамках конкурса технологических бизнес-проектов, проводимого Точкой кипения на базе СГУ имени Н.Г. Чернышевского был подготовлен коллективный проект «Психолого-педагогические и социальные технологии сопровождения инклюзивного образования» под руководством Е.Н. Гориной, который отметили как перспективный для организации процесса психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ.

Среди российских образовательных учреждений высшего образования широко распространен опыт довузовской подготовки абитуриентов, а также

ступенчатого включения студентов с ОВЗ образовательный процесс. Для этого используются возможности дистанционных форм обучения, которые повышают доступность высшего образования для различных нозологических групп студентов с ОВЗ. Кроме этого, используются технологии интегрированного обучения, в рамках данного подхода студенты с ОВЗ проходят адаптационный период в специализированной группе, после чего интегрируются в общий поток обучающихся. Ярким примером данной модели является Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана. В данном вузе подобная модель используется для психолого-педагогического сопровождения студентов с нарушениями слуха [5]. Студентам с нарушениями слуха оказывает помощь тьютор (наставник), для них разработан специальный цикл дисциплин «Обучение жизни с инвалидностью», а также дисциплины профориентационного, профадаптационного и профдиагностического характера.

По мнению А.Е. Никольского, студентам с особыми образовательными потребностями необходимо доступное информационное взаимодействие с людьми в процессе получения знаний и специальных умений [6]. Готовность преподавателей к работе со студентами с ОВЗ изучена Ю.В. Селивановой и Е.Б. Щетининой, по мнению которых, эта готовность возрастет за счет консультирования профессорско-преподавательского состава по теоретическим вопросам обучения студентов с ОВЗ, а также консультирования по применению практических технологий обучения данной категории студентов. Важным условием при этом является наличие системы психолого-педагогического сопровождения в образовательном учреждении, техническое оснащение образовательного процесса студентов с ОВЗ, безбарьерная доступная среда [7].

В решении задачи построения модели психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в образовательном пространстве вуза нам оказалась близка позиция В.В. Хитрюк и Е.И. Пономаревой, которые под психолого-педагогическим сопровождением студентов с ОВЗ понимают адресную, комплексную, согласованную систему деятельности ряда специалистов и

структурных подразделений вуза, направленную на создание условий для успешного профессионального образования, адекватных психологическому и физическому состоянию этой категории обучающихся [8].

Подобная модель психолого-педагогического сопровождения построена в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского (далее СГУ). В СГУ осуществляет свою работу два структурных подразделения, а именно «Центр инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов», а также открытая при центре «Лаборатория инклюзивного обучения». В центре осуществляется сопровождение, связанное со всеми аспектами пребывания в учебном заведении связанными с вне учебной деятельности, а в лаборатории целенаправленное сопровождение учебной деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение оказывают следующие специалисты: руководители структурных подразделений, тифлопедагог, тьютор, профконсультант, психолог, ассистент (помощник). Также в учебный план добавлена дисциплина «Коммуникативный практикум», целью которой является адаптация студента с ОВЗ в учебную группу.

Таким образом рассматривая различные модели психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ, можно сделать вывод, что из множества существующих моделей, нам ближе всего модель в которой подразумевается психолого-педагогическое сопровождение, как согласованная целостная система, оказывающая комплексную адресную помощь.

Список использованных источников:

1. *Овчарова Р.В.* Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова – М.: Изд-во ЗАО «Институт психотерапии», 2003. – 295 с.
2. *Хаидов С.К.* Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Н.А. Степанова, С.Г. Лещенко, С.К. Хаидов. — Тула: Тульское производственное полиграфическое предприятие, 2016. — 418 с.

3. *Красило Д.А.* Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья на факультете информационных технологий МГППУ / Д.А. Красило // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» М.: МГППУ. - 2011. - С. 211–213.
4. *Selivanova Yu.V., Pavlova N.V., Gorina E.N., Myasnikova L.V.* From an undergraduate special education student to an expert researcher // ARPHA Proceedings. 2019. P. 589-601.
5. *Щетинина Е.Б., Коновалова М.Д.* Опыт организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья / Е.Б. Щетинина, М.Д. Коновалова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. - 2013. - Т. 2. - № 3. - С. 323-327.
6. *Никольский А.Е.* Когнитивные технологии реабилитации / А.Е. Никольский // Интеллектуальные технологии и средства реабилитации людей с ограниченными возможностями (ИТССР-2010). М.: МГСГИ. - 2010. - 218 с.
7. *Селиванова Ю.В., Щетинина Е.Б.* Готовность преподавателей к обучению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Ю.В. Селиванова, Е.Б. Щетинина // Сибирский педагогический журнал. - 2017. - №2. - С. 65-70.
8. *Хитрюк В.В., Пономарева Е.И.,* Модель психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития в образовательном пространстве вуза: теоретическое обоснование. / В.В. Хитрюк, Е.И. Пономарева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.пед. унт; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

КОРРЕКЦИЯ ГИПЕРАКТИВНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Т. В. Хуторянская

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. НГ. Чернышевского»

dialogus1@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается психолого-педагогическая работа по коррекции гиперактивности у детей в младшем школьном возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке учащихся первого класса и их родителей (учащиеся первого класса МОУ «Средняя общеобразовательная школа №6 г. Саратова» (n=24) и их родители (n=24)), с применением диагностического инструментария: методика «Запомни и расставь точки», анкета для учителя «Признаки импульсивности ребенка», анкета для родителей «Критерии гиперактивности ребенка» и методика «Корректирующая проба». Установлено, что реализация разработанной коррекционной программы позволяет снизить проявления гиперактивности у детей младшего школьного возраста. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультационной практике педагогов-психологов и коррекционно-развивающей работе учителей и других специалистов.

Ключевые слова: психолого-педагогическая работа; коррекция; гиперактивность; программа; дети; младший школьный возраст; родители.

CORRECTION OF HYPERACTIVITY IN YOUNGER SCHOOL AGE

T.V. Khutoryanskaya

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Saratov State University, Saratov, Russia*

dialogus1@yandex.ru

Abstract. The article discusses the psychological and pedagogical work on the correction of hyperactivity in children of primary school age. The results of an empirical study performed on a sample of first-grade students and their parents (first-grade students of the secondary school of Saratov secondary school No. 6 (n=24) and their parents (n=24)) are presented using diagnostic tools: methodology «Remember and dot», the questionnaire for the teacher «Signs of the impulsiveness of the child», the questionnaire for the parents «Criteria of the child's hyperactivity» and the methodology «Corrective test». It is established that the implementation of the developed correctional program allows to reduce the manifestations of hyperactivity in children of primary school age. The applied aspect of the problem under study can be implemented in the consulting practice of educational psychologists and the developmental work of educators and other specialists.

Keywords: psychological and pedagogical work; correction; hyperactivity program; children; primary school age; parents.

Гиперактивность - состояние, при котором активность человека превышает норму. Синдром гиперактивности проявляется в дефиците внимания, двигательной расторможенности и неуправляемом поведении. Причин возникновения синдрома дефицита внимания с гиперактивностью может быть множество. Многие авторы, считают, что причина гиперактивности детей кроется в окружающей среде и неправильном питании [1, 2]. Существует так же мнение, что причиной возникновения гиперактивного синдрома является наследственность. Есть так же другая позиция, что источник гиперактивного поведения ребенка следует искать во внутрисемейных отношениях. Это далеко не весь перечень причин возникновения гиперактивного поведения у детей. Эти причины разнообразны, иногда даже противоречащие друг другу. Но какими бы не были эти причины, главное другое, гиперактивному ребенку требуется помощь [3].

Гиперактивному ребенку тяжело взаимодействовать с окружающими, как в рамках семьи, так и за ее пределами. Но особые сложности возникают при

поступлении ребенка в школу. С этого момента требования к нему существенно возрастают. Он должен вписаться в коллектив класса, а это требует подчинения определенным условиям. Основная проблема в том, что гиперактивному ребенку попытки соблюдать правила не удаются [4].

Для гиперактивных школьников характерны постоянные проблемы с успеваемостью. Некоторых детей направляют в коррекционные классы. Хотя уровень их интеллекта вполне позволяет находиться в обычной начальной школе, их успеваемость ниже ожидаемой [5].

Основная проблема в том, что несмотря на то, что проблемой гиперактивности занимаются многие специалисты, в настоящее время среди родителей и педагогов все еще существует мнение, что гиперактивность – это всего лишь поведенческая проблема, а иногда и просто «распушенность» ребенка. Некомпетентность родителей и педагогов только еще больше усугубляет ситуацию [6].

Все вышеизложенное послужило основанием для выбора темы нашего эмпирического исследования, которое было проведено в Муниципальном образовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа №6 г. Саратова». В исследовании принимало участие 24 учащихся первого класса и их родители. Были использованы следующие диагностические методики: методика «Запомни и расставь точки», анкета для учителя «Признаки импульсивности ребенка», анкета для родителей «Критерии гиперактивности ребенка» и методика «Корректирующая проба».

Обобщая результаты по четырем методикам можно отметить, что у учащихся были выявлены проявления гиперактивности: низкий и средний уровень внимания; низкий и средний уровень импульсивности; низкий и средний уровень двигательной расторможенности. Качественная интерпретация результатов показала, что слабо развитыми являются: чувственное восприятие, мышечный контроль, наблюдательность, самоконтроль и взаимодействие в группе младших школьников.

Проведенная диагностическая работа подтвердила необходимость

внедрения специально разработанной на основе материалов Е.К.Лютовой, Г.Б. Мониной и Ю.С. Шевченко программы по коррекции гиперактивности у детей младшего школьного возраста.

Коррекционная работа с учащими первого класса была направлена на повышение уровня произвольного внимания и его концентрации; повышение уровня наблюдательности у детей младшего школьного возраста; на обучение детей самоконтролю и взаимодействию в группе; на формирование и распределение внимания у детей; на развитие чувственного восприятия; на снятие напряженности и излишней двигательной активности; на снижение импульсивности и развитие мышечного контроля у младших школьников. Занятия с детьми проводились в течение двух с половиной месяцев, продолжительность занятий 30-40 минут 1-2 раза в неделю.

После реализации программы по коррекции гиперактивности у детей младшего школьного возраста вновь было проведено диагностическое обследование с помощью тех же методик.

Сравнительный анализ первичной и вторичной диагностики показывает, что результаты второй серии диагностических испытаний выше, чем результаты первичного обследования. Качественная интерпретация данных позволила отметить положительную динамику в развитии внимания, чувственного восприятия, наблюдательности, самоконтроля и взаимодействия в группе, снижении мышечного контроля у младших школьников.

Проверка с помощью t-критерия Стьюдента достоверности изменения показателей между полученными результатами у учащихся до и после реализации коррекционной программы подтвердила значимость различий.

Для методики «Запомни и расставь точки» t-критерий $t_{Эмп}=7,4 > t_{Кр}=2,85, p \leq 0,01$, следовательно, различия в полученных результатах значимы.

Вычисляя аналогично t-критерий для методики «Признаки импульсивности ребенка», получаем $t_{Эмп}=14,9 > t_{Кр}=2,85, p \leq 0,01$, таким образом, различия в полученных результатах значимы.

Для методики «Критерии гиперактивности ребенка» t -критерий $t_{Эмп}=11,7 > t_{кр}=2,69$, $p \leq 0,01$, следовательно, для данной методики различия в полученных результатах значимы.

Таким образом, можно отметить, что разработанная и апробированная коррекционная программа способствовала повышению уровня произвольного внимания и его концентрации; повышению уровня наблюдательности у детей младшего школьного возраста; обучению детей самоконтролю и взаимодействию в группе; формированию и распределению внимания у детей; развитию чувственного восприятия; снятию напряженности и излишней двигательной активности; снижению импульсивности и развитию мышечного контроля у младших школьников. Следовательно, сравнительный анализ результатов диагностического исследования учащихся позволят утверждать, что реализация разработанной коррекционной программы позволяет снизить проявления гиперактивности у детей младшего школьного возраста.

Список использованных источников:

1. *Максимова А.* Гиперактивность и дефицит внимания у детей. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 224 с.
2. *Политика О.И.* Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. СПб.: Речь, 2005. 208 с.
3. *Заваденко Н.Н.* Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. М.: Академия, 2005. 256 с.
4. *Сиротюк А.Л.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М.: ТЦ Сфера, 2003. 125 с.
5. *Шевченко Ю.С.* Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. М., 2008. 52 с.
6. *Хуторянская Т.В.* Организация сотрудничества учителя с семьей младшего школьника // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2009. № 3-4. С. 96-99.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СЛАБОВИДЯЩИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

К.К. Шамурина

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

kristina.shamurina19971997@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с сенсорными нарушениями. Описаны методики, позволяющие диагностировать компоненты эмоционального интеллекта у слабовидящих и слабослышающих детей, и условия их реализации.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, развитие эмоционального интеллекта, нарушение слуха, нарушение зрения, эмоции.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN VISUALLY IMPAIRED AND HEARING IMPAIRED PRESCHOOLERS

K.K. Shamurina

master's student, Saratov State University, Saratov, Russia

kristina.shamurina19971997@mail.ru

Abstract: the article presents the results of an empirical study of the emotional intelligence of preschool children with sensory disorders. Methods are described that allow diagnosing the components of emotional intelligence in visually impaired and hearing impaired children, and the conditions for their implementation

Keywords: emotional intelligence, emotional intelligence development, hearing impairment, vision impairment, emotions.

Совсем недавно главная цель психологов, педагогов и родителей была максимально эффективно обучить ребенка думать, рассуждать, понимать. В настоящее время не меньший интерес вызывает к себе проблема связи разума и чувств, взаимодействия рационального и эмоционального, как научить детей чувствовать, творить, искренне вступать в человеческие отношения [1, с.158].

На текущий момент в литературе, посвященной психолого-педагогической тематике, отмечается значительный рост интереса к вопросам, которые пересекают рамки анализа традиционных проблем лиц с сенсорными нарушениями [2, с. 18]. В современных научных исследованиях комплексно разработаны вопросы, посвященные обучению, развитию, а также коррекции лиц с сенсорными нарушениями. Но, не смотря на все вышесказанное, на данный момент сложно найти научные работы, связанные с разработкой вопросов по развитию эмоционального интеллекта [3, с.5].

Путем теоретического анализа научной литературы выявлено, что в последние десятилетия обнаруживается существенное увеличение числа детей с нарушениями зрительных и слуховых функций. Эти нарушения влекут за собой снижение возможности детей познавать мир с помощью чувств, что в свою очередь ведет к качеству испытываемых ребенком чувств и эмоций [4, с.37].

В своем исследовании мы опирались на положение Д.В. Люсина о том, что «эмоциональный интеллект» - это совокупность способностей для понимания своих и чужих эмоций и управления ими [5, с.44].

Нами была выдвинута гипотеза, что дети дошкольного возраста с сенсорными нарушениями имеют низкий уровень развития эмоционального интеллекта, что значит, они плохо распознают и понимают свои эмоции, испытывают затруднения в контроле внешнего выражения эмоций, хуже понимают эмоций других людей.

Исследование проходило на базе Детского сада комбинированного вида № 66 г. Энгельса и Дошкольного отделения Школы-интерната №1 г. Энгельса. В исследовании участвовали дети дошкольного возраста с сенсорными нарушениями. Эмпирическая выборка составила 14 человек, из них 7

дошкольников с нарушениями зрения и 7 дошкольников с нарушениями слуха. Возраст испытуемых дошкольников составил 5-6 лет.

Исследование проводилось с помощью следующих методик:

1. Анкета для воспитателей «Эмоциональный интеллект дошкольников»

Анкета разработана для анализа развития эмоционального интеллекта у слабовидящих и слабослышащих дошкольников. Данная анкета необходима, чтобы выявить уровень сформированности эмоционального интеллекта, так как это влияет на процесс их социализации и развития личности в целом. Вопросы анкеты помогают оценить эмоциональную отзывчивость детей, их навык переживать значимые для них события и сопереживать окружающим людям. Результаты анкет показывает эмоциональную ориентацию детей (на мир вещей или на мир людей, на себя или на другого человека), а также варианты приемлемых действий на возникающие проблемы с опорой на эту ориентацию [6, с. 259].

2. Проективная методика «Три желания». Методика разработана М.А. Нгуен. С помощью данной методики можно определить уровень развития эмоционального интеллекта, ценностных ориентаций дошкольника. Существует три уровня эмоционального интеллекта: высокий, средний и низкий [7, с.46].

3. Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей - мир людей - мир эмоций». Выбранная методика была также создана М.А. Нгуен. Методика предназначена для выявления эмоциональной ориентации ребёнка – на мир вещей или на мир людей. Существует три уровня эмоциональной ориентации дошкольника: высокий, средний и низкий [7, с. 55].

Результаты психологической диагностики по методике «Три желания», показали, что у детей достаточно низкий показатель развития ориентации на других людей. У 6 детей группы с нарушением зрения рисунки соотносились с желанием иметь игрушки или развлечения для себя (например, попрыгать на батуте, сходить в бассейн). Только 1 девочка из исследуемых показала средний уровень развития ориентации на других

людей. Так, например, Марина (5 лет) из группы с нарушением зрения пожелала, чтобы ее мама была всегда здоровой.

У 6 детей группы с нарушением слуха рисунки также были направлены на желание иметь что-нибудь для себя: дети хотят получить игрушки, предметы гардероба и аксессуары (туфли, сумка, браслет и бусы), вкусный десерт (пирожное, торт и др.). Дошкольники с нарушением слуха рисовали своих друзей, родителей и воспитателей, с которыми они желали вместе поиграть, потому, что им одним «скучно». 1 из участников исследования, также, как и группе дошкольников с нарушениями зрения, дошкольник с нарушением слуха загадал желание для своих родителей. Максим (6 лет) из группы с нарушением слуха хочет, чтобы у родителей было время отдыхать и проводить со всей семьей вместе.

При анализе рисунков дошкольников обеих групп была определена общая направленность желаний детей. Большинство детей в первую очередь загадывали желания для себя, что говорит о значимых желаниях на данный период жизни. Качественных различий в результатах между группами слабовидящих и слабослышащих нет. В дошкольном возрасте большинство желаний должно быть связано с ведущей, то есть игровой деятельностью.

Результаты психологической диагностики по методике «Дорисовывание» показали, что половина детей исследуемых групп имеют низкий уровень развития направленности на мир людей и мир эмоций.

6 детей с нарушениями зрения показали низкий уровень эмоционального интеллекта. Многие дошкольники преобразовали предложенные фигуры так, что получились силуэты животных (зайцы, коты), солнца, цветов и игрушек в виде машин. Также, следует подчеркнуть, что часть детей дорисовали фигуры таким образом, что получились изображения различных предметов, таких, как мяч и дом. Небольшая часть детей изобразила человека и человеческое лицо (1 ребенок в группе с нарушениями зрения).

У 5 детей из группы с нарушениями слуха по методике «Дорисовывание» был определен средний уровень эмоционального интеллекта и по 1 из детей

выявлено низкий и высокий уровень. Дошкольники, которые показали средний и высокий уровень рисовали человеческое лицо (образ мамы), человека, эмоции (смайлик). С низким показателем дошкольники с нарушением слуха также рисовали мячи, животных и цветы.

У исследуемых дошкольников с нарушениями слуха выше уровень развития эмоционального интеллекта, чем у дошкольников с нарушениями зрения, это может говорить о том, что дети с нарушениями слуха, испытывая потребность в общении, пользуются мимико-жестикультурным языком больше, чем дети с нарушениями зрения.

Таким образом, у исследуемых групп с сенсорными нарушениями определен низкий уровень эмоционального интеллекта как для дошкольников с нарушениями слуха, так и для дошкольников с нарушениями зрения, но между этими группами имеются качественные различия. Группа с нарушениями слуха изображали человека и человеческое лицо, тогда как группа с нарушениями зрения изображают мир животных и предметов быта, а не эмоции людей, общество.

По итогам анкетирования воспитателей наибольшая часть дошкольников, как с нарушениями зрения, так и с нарушениями слуха имеет уровень развития эмоционального интеллекта ниже среднего.

1 из 7 исследуемых дошкольников с нарушениями зрения нетерпим к замечаниям взрослых. 5 из 7 дошкольников не обращают внимания на эмоциональное состояние других людей. 3 из 7 детей не выполняют поручения взрослых. 1 из 7 детей не выражает собственное мнение о поступках, ориентирован только на себя и не готов учитывать эмоциональное состояние других детей в игре.

По результатам анкеты воспитателя группы слабослышащих 2 из 7 детей группы нетерпимы к замечаниям взрослых. 2 из 7 дошкольников не обращают внимания на эмоциональное состояние других людей (замкнутые). 4 из 7 детей не выполняют поручения взрослых (непослушные). 1 из 7 детей группы не выражают собственное мнение о поступках и отношениях окружающих

(безучастные) степени ориентированы на себя, и пока не готовы учитывать эмоциональное состояние других детей в игре.

Низкие показатели уровня развития эмоционального интеллекта дошкольников в проведенном исследовании, полученные по результатам двух методик, а также обработки данных анкеты для воспитателей показали необходимость в проведении развивающих занятий, способствующих развитию уровня эмоционального интеллекта дошкольников, и формирующих у них эмоционально-ценностное отношение к действительности.

Теоретическая значимость данной работы заключалась в том, что проведенное исследование позволило расширить и уточнить знания об особенностях эмоционального интеллекта детей с сенсорными нарушениями.

Практическая значимость данной работы состояла в том, что полученные результаты могут быть использованы педагогами и психологами при составлении рекомендаций и коррекционных программ по развитию эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с сенсорными нарушениями.

Список использованных источников:

1. *Выготский Л.С.* О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века / Л. С. Выготский // *Вопр. психол.* - 1968. № 2.-С.157–159

2. *Горина Е.Н., Селиванова Ю.В., Удовиченко Н.А.* Дефектология: Современные проблемы и перспективы развития / Е.Н. Горина, Ю.В. Селиванова, Н.А. Удовиченко - Саратов.: Изд-во Саратов.ун-та, 2014. 312 с.

3. *Робертс Р. Д.* Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р. Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д. В. Люсин // *Психология. Журнал высшей школы экономики.* 2014. № 4. С. 3–26.

4. *Богданова Т.Г.* Сурдопсихология: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Г. Богданова. М. : Академия, 2002. 203 с.

5. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. М. : «АСТ МОСКВА», 2013. - 478 с.

6.Изард К. Психология эмоций / К. Изард. - СПб. : Питер, -2008. 464 с.

7.Нгуен М.А. Эмоциональный интеллект или новый взгляд на проблему толерантности / М. А. Нгуен // Психология образования сегодня: теория и практика / под ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой.– Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. - 273 с.

РАЗДЕЛ 3.
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ПРИ СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИИ**

Н. С. Алпатова

*кандидат социологических наук, доцент кафедры дошкольной дефектологии и
логопедии, старший научный сотрудник, НОУ ВО «Московский социально-
педагогический институт», г. Москва, Россия*

alpatova.ns@mail.ru

О. М. Канавец

учитель-логопед, МОУ Детский сад № 80, г. Волгоград, Россия

oluhska80@mail.ru

А. В. Ларионова

учитель-логопед, МОУ Детский сад № 265, г. Волгоград, Россия

anna89053968266@yandex.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема развития речи у дошкольников со стертой формой дизартрии. Описано экспериментальное изучение особенностей речи детей данной категории. Представлены результаты логопедической работы по коррекции нарушений произносительной стороны речи у детей с использованием дидактических игр.

Ключевые слова: развитие речи, дети дошкольного возраста, стертая форма дизартрии.

**SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH
DYSARTRIA**

N.S. Alpatova

PhD in Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Preschool

*Defectology and Speech Therapy, Senior Researcher, Moscow Social Pedagogical
Institute, Moscow, Russia*

alpatova.ns@mail.ru

O.M. Kanavets

Speech Therapist, Nursery school No. 80, Volgograd, Russia

oluhska80@mail.ru

A.V. Larionova

Speech Therapist, Nursery school No. 265, Volgograd, Russia

anna89053968266@yandex.ru

Abstract. The article actualizes the problem of speech development in preschool children with an erased form of dysarthria. An experimental study of the speech characteristics of children in this category is described. The results of speech therapy work on the correction of violations of the pronunciation side of speech in children using didactic games are presented.

Keywords: speech development, preschool children, dysarthria.

Актуальность исследования определяется значительной распространенностью дошкольников со стертой формой дизартрии, которая характеризуется нарушением звукопроизносительной и просодической стороны речи, обусловленным микроорганическим поражением головного мозга, а также недостаточной изученностью методов и приемов коррекции звукопроизносительной стороны речи [1].

Многочисленные исследования посвящены трактовке понятия «дизартрия» и проявлению ее форм (Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, М.В. Ипполитова, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, О.В. Правдина, Л.И. Ростягайлова и др.). В работах Е.Ф. Архиповой, Л.В. Лопатиной, Р.И. Мартынова, Е.М. Мастюковой, Н.В. Серебряковой, Е.Ф. Собонович, Т.В. Сорочинской, А.Ф. Чернопольской и других, рассматриваются вопросы проявления стертых дизартрий и методы их диагностики. Исследования о коррекционной направленности обучения и воспитания детей дошкольного возраста со стертой дизартрией отражены в трудах Е.Ф. Архиповой, Е.Н. Винарской, Л.С. Волковой, Г.Г. Гутцмана, В.А. Киселевой, Р.Е. Левиной, Л.В. Лопатиной, Е.М. Мастюковой, И.И. Панченко, О.В. Правдиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и других.

Отметим, что дети со стёртой дизартрией нуждаются в

экспериментальном изучении особенностей их речи и комплексной системе логопедических мероприятий по преодолению речевых нарушений.

Цель исследования – выявить особенности речи детей со стертой формой дизартрии и реализовать систему логопедической работы по коррекции нарушений произносительной стороны речи с использованием дидактических игр.

Эксперимент проводился в следующих учреждениях: МОУ детский сад № 80, МОУ детский сад № 265 г. Волгограда. В эксперименте приняли участие 10 детей дошкольного возраста (5–6 лет) с речевым диагнозом «ОНР (3 уровень речевого развития), стертая форма дизартрии» и 10 детей без речевых нарушений.

У детей при стертой дизартрии речь имеет особенности, на выявление которых и был направлен констатирующий эксперимент. Его цель: выявление исходного состояния произносительной стороны речи у детей со стертой дизартрией и детей без речевых нарушений.

Диагностика проводилась на основе специально подобранных и адаптированных методик по следующим направлениям: звукопроизношение, уровень сформированности фонематического слуха, состояние звуко-слоговой структуры слов и просодической стороны речи [2, 3, 4].

Результаты обследования состояния звукопроизношения у детей со стертой дизартрией (экспериментальная группа) позволили выявить полиморфное нарушение звукопроизношения. Более распространенным у детей со стертой дизартрией было нарушение произношения 3-х групп звуков: свистящих, шипящих и сонорных. Помимо этого, мы выявили у некоторых детей следующие звуковые расстройства: межзубное произношение звуков [т], [д], [н], [л], [с], [з] при отсутствии звука [р]; боковое произношение свистящих, шипящих звуков; смягчение согласных звуков и дефекты их озвончения. Так, самыми распространенными нарушениями у детей оказались произношения свистящих звуков (90%), затем шипящих (80%) и сонорных (60%).

Следует также отметить, что у большинства дошкольников

экспериментальной группы (80%) выявлены нарушения произношения большого количества звуков в слогах, при этом произнесение согласных звуков в начале и конце слов давалось детям легче, чем в середине слов. Некоторые дети, правильно произнеся звук в начале слова, произносили его неправильно в других позициях. Правильное произношение звуков чаще удавалось детям при нахождении звука в первом слове предложения (70%). У 30% дошкольников зафиксировано нарушение слоговой структуры некоторых слов, ограниченность словаря, сокращение фразы, искажение грамматического оформления предложения.

Дети сравнительной группы продемонстрировали отсутствие нарушений звукопроизношения. Все предложенные слова были произнесены ими правильно. Однако наблюдались небольшие трудности в сохранении структуры предложений: перестановка слов во время воспроизведения предложений (10%) и сокращение предложений (10%). В целом высокий количественный показатель выполнения заданий продемонстрировали все дошкольники данной группы

Далее мы определили уровень сформированности фонематического слуха. Дети экспериментальной группы не смогли безошибочно повторить предложенные логопедом слоги (100%). Укажем на типичные ошибки выполнения задания: пропуск одного из слогов (70%), одинаковое произнесение всех трех слогов в цепочке (80%), замена звуков в слогах (60%), пропуск слова с заданным звуком (50%).

У детей сравнительной группы уровень развития фонематического слуха выше, однако и у них наблюдались ошибки при воспроизведении слоговых цепочек: уменьшение количества произносимых слогов отметили у 10% детей, одинаковое произнесение всех трех слогов в цепочке - у 10%.

При исследовании уровня сформированности слоговой структуры слов у детей экспериментальной группы нами было выявлено множество искажений: элизии (например, «аэпот»); перестановка слогов (например, «вапрадавочник»); пропуск отдельных согласных звуков (например, «эскаватор»).

У детей сравнительной группы сформированность слоговой структуры

слов оказалась на уровне возрастной нормы.

По результатам исследования просодической стороны речи можно констатировать, что большинство дошкольников экспериментальной группы (60%) справились с выполнением заданий как на определение ударного слога в цепочке слогов, так и правильное воспроизведение ударения. Однако в процессе выполнения задания на определение и воспроизведение интонации в предложении некоторые дети испытывали затруднения в понимании инструкции к заданиям, что требовало неоднократного дополнительного объяснения.

У детей сравнительной группы просодическая сторона речи была сформирована и соответствовала норме.

После количественной обработки диагностических данных были получены следующие результаты: высокий уровень произносительной стороны речи у детей со стертой дизартрией не выявлен; средний уровень показали 3 ребенка (30%), низкий зафиксирован у 7 детей (70%).

В сравнительной группе детей выявлены следующие показатели: высокий уровень произносительной стороны наблюдается у 80% детей; средний – у 20%, низкий уровень не обнаружен.

В процессе проведения экспериментального исследования мы можем сделать вывод о том, что произносительная сторона речи у детей со стертой дизартрией имеет свои особенности и отстает по всем исследуемым параметрам от уровня дошкольников с нормативным развитием. Так, наибольшее отставание в развитии отмечено в области звукопроизношения, фонематического слуха и слоговой структуры слов. По результатам исследования указанных направлений в большинстве случаев отмечается низкий уровень выполнений заданий, что свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной логопедической работы с использованием дидактических игр.

Формирующий эксперимент осуществлялся с детьми экспериментальной группы. Логопедическая работа проводилась на групповых и индивидуальных занятиях с активным использованием дидактических игр по следующим направлениям: развитие звукопроизношения и фонематического слуха, слоговой

структуры слов и просодической стороны речи.

В ходе проведения логопедических занятий были учтены возрастные и индивидуальные особенности детей, а также режимные моменты (время занятий, наличие динамических пауз, система поощрений).

Для оценки эффективности проведенной коррекционно-логопедической работы с дошкольниками экспериментальной группы мы провели контрольный эксперимент, в котором использовались методики констатирующего эксперимента.

Так, показатели уровня сформированности произносительной стороны речи у детей со стертой дизартрией значительно возросли после формирующего эксперимента. Высокий уровень произносительной стороны речи в экспериментальной группе выявлен у 20% детей; средний уровень отмечен у 60% дошкольников; низкий – у 20%.

В сравнительной группе детей изменения показателей не выявлены.

Наблюдающаяся положительная динамика показателей в группе детей со стертой дизартрией подтверждает эффективность проведенной экспериментальной работы.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о необходимости продолжать коррекционно-логопедическую работу, поскольку 20% детей продолжают оставаться на низком уровне сформированности произносительной стороны речи. Вместе с тем, наблюдающаяся положительная динамика показателей в группе детей со стертой дизартрией свидетельствует о результативности проведенной нами работы и об эффективности реализованной системы логопедических занятий.

Список использованных источников:

1. *Лопатина Л.В.* Фонетико-фонематические нарушения и их коррекция у дошкольников со стертой дизартрией: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 259 с.
2. *Архипова Е.Ф.* Коррекционно-логопедическая работа по преодолению

стертой дизартрии у детей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 254 с.

3. *Киселева В.А.* Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии: пособие для логопедов. М.: Школьная Пресса, 2007. 24 с.

4. *Сорочинская Т.В.* Оптимизация логопедической работы по формированию фонетической и просодической стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 16 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Н. С. Алпатова

кандидат социологических наук, доцент кафедры дошкольной дефектологии и логопедии, старший научный сотрудник, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт», г. Москва, Россия

alpatova.ns@mail.ru

И. А. Ульянова

учитель-логопед, МДОУ «Детский сад № 94 «Полянка», г. Волжский, Россия
sarafan77@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Выявлены особенности формирования лексико-грамматического строя речи у детей названной категории. Представлен анализ результатов разработанной системы логопедической работы по коррекции речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи с учетом индивидуально дифференцированного подхода.

Ключевые слова: лексико-грамматический строй речи, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

FORMATION OF THE LEXICAL AND GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

N.S. Alpatova

PhD in Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Preschool Defectology and Speech Therapy, Senior Researcher, Moscow Social Pedagogical Institute, Moscow, Russia

alpatova.ns@mail.ru

I.A. Ulyanova

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of the formation of lexical and grammatical structure of speech in preschool children with a general speech underdevelopment. The features of the formation of lexical and grammatical structure of speech in children of this category are revealed. The analysis of the results of the developed system of speech therapy work on the correction of speech disorders in children with general speech underdevelopment is presented taking into account an individually differentiated approach.

Key words: lexical and grammatical structure of speech, preschool children, general underdevelopment of speech.

В условиях современного российского общества одной из актуальных проблем логопедии является преодоление общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Решение данной проблемы имеет практическую значимость, заключающуюся в том, что оказание своевременной логопедической помощи способствует предупреждению неуспеваемости детей в школе.

Вопросу формирования лексико-грамматических категорий речи у детей с нормальным речевым развитием посвящены труды М.М. Кольцовой, Е.Н. Винарской, Н.И. Жинкина, Д.Б. Элькониной, А.Н. Гвоздева, Т. Н. Ушаковой, А.М. Шахноровича. Изучением лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи занимались такие исследователи, как Б.М. Гриншпун, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева и др. Проблемы формирования лексико-грамматического строя речи у детей с речевыми нарушениями представлены в работах Л.В. Лопатиной, Р.И. Мартыновой, Е.М. Мастюковой, И.И. Панченко и др. Коррекционная направленность обучения и воспитания детей с нарушением речевого развития отражена в работах Т.В. Волосовец, С.Н. Шаховской и др.

Следует отметить, что в логопедии рядом авторов (Н.С. Жуковой, Т.Б.

Филичевой, С.Н. Шаховской и др.) составлена и широко используется методическая система коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи.

Вместе с тем в современной литературе недостаточно представлены специфические приёмы, направленные на формирование семантического и грамматического компонентов лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. При этом логопед должен владеть знаниями о структуре дефекта при общем недоразвитии речи, о специфике системы логопедической работы и важной функции родителей в совместной коррекционно-логопедической деятельности.

Анализ научных данных свидетельствует, что проблема организации логопедической работы по формированию лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи сохраняет свою актуальность и требует дополнительных экспериментальных исследований.

Цель нашего исследования – выявить особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи и реализовать систему логопедической работы по коррекции речевых нарушений у данной категории детей с учетом индивидуально-дифференцированного подхода.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что предложенная система коррекции лексико-грамматических нарушений речи у детей с общим недоразвитием речи эффективно внедрена в практику детского центра «Бибигон», муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 94» г. Волжского и может быть рекомендована к использованию в других дошкольных учреждениях.

Экспериментальное исследование реализовывалось в три этапа в течение учебного года с периодичностью 2 раза в неделю. Исследованием были охвачены 14 детей с диагнозом общее недоразвитие речи (3 уровень речевого развития) в возрасте 6-7 лет.

На первом этапе мы выявили уровень сформированности лексико-

грамматических категорий у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Диагностическое исследование включало в себя тестовую методику диагностики устной речи Т.А. Фотековой; тестовую диагностику обследования речи Т.В. Кабановой, О.В. Домниной.

Анализ результатов диагностики показал, что низкий уровень сформированности лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается у 8 детей (57,2%), средний – у 6 (42,8%), высокий – не наблюдается (0%).

Приведем пример выявленных особенностей сформированности лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Так, ни один ребенок не дал правильного названия предметов, предложенных ему первой серией заданий. 28,5% детей при выполнении некоторых заданий могли скорректировать свои ответы после стимулирующей помощи взрослого. 71,4% дошкольников использовали неправильную форму или отказывались называть слова. Один ребенок (7,2%) дал точное наименование слов при назывании предметов по картинкам, однако при назывании действий по картинкам использовал близкую вербальную замену, искажил звуковую структуру слова. 42,8% дошкольников производили поиск слов с нахождением правильного наименования, или давали ответ словосочетанием, или использовали близкую вербальную замену, искажали звуковую структуру слова. 64,3% детей либо использовали близкую вербальную замену, искажали звуковую структуру слова, либо отказывались называть слова, в речи наблюдались замены глагола на существительное и существительного на глагол.

Результаты диагностики сформированности навыка образования уменьшительно-ласкательных форм имени существительного показали, что среди детей преобладал низкий уровень сформированности этого навыка. Так, 0–1 баллов за выполнение задания набрали 64,3% дошкольников. Остальные дошкольники справились с заданием лучше и набрали по 2–3 балла. Значительные трудности у дошкольников с общим недоразвитием речи возникали при подборе правильных суффиксов. Наиболее распространенными

ошибками в ответах детей были следующие: «стулик», «снегчик», «снегик», «домичек», «деревушко».

Данные диагностики сформированности навыка образования существительных множественного числа в именительном и родительном падежах у дошкольников с общим недоразвитием речи показали, что у детей преобладал низкий уровень умения образовывать названные формы существительных. У детей возникали трудности при формировании предложно-падежных конструкций существительных множественного числа. Наиболее часто встречающимися ошибками были «вёдров», «ведрей», «ложков», «сапогов».

Анализ результатов диагностики сформированности навыка согласования существительного с числительным показал преимущественно низкий уровень сформированности этого навыка. Всего два дошкольника (14,3%) справились с заданием на среднем уровне. Наиболее распространенными ошибками в ответах детей были следующие: «пять ведрей», «пять ведров», «пять окон».

Результаты диагностики сформированности навыка подбирать антонимы показали, что данный навык также находится преимущественно на низком уровне. Девять дошкольников (64,3%) набрали при выполнении задания по 1 баллу. У остальных детей с общим недоразвитием речи зафиксирован средний уровень владения навыком подбирать антонимы к словам.

По данным диагностики был выявлен средний уровень сформированности навыка классифицировать предметы. Дошкольники испытывали трудности при выделении семантических признаков, которые включаются в структуру обобщающего слова.

Анализ результатов диагностики навыка классифицировать предметы по тематическим группам показал, что выполнение задания на группировку слов, семантически далёких, вызывает у детей трудности. Умение выделять лишний предмет из ряда предметов, относящихся к одной тематической группе, находилось преимущественно на среднем уровне.

Приведем примеры ответов детей на констатирующем этапе эксперимента.

Так, Кристина А. верно назвала детенышей пяти первых животных, ошибочно назвала детенышей свиньи «свинята» и овцы – «овечки». Продолжить называть детенышей животных отказалась. Возникли трудности в образовании относительных прилагательных к третьему, пятому, шестому и седьмому словосочетаниям. Совершила ошибку при подборе прилагательного к последнему словосочетанию. Справилась с заданием, образовав качественное прилагательное к первому слову. Допустила ошибку при подборе прилагательного: «волчачья». Верно образовала прилагательные ко 2-му и 3-му словам, но к двум последним словам не смогла сделать подбор.

Олеся Н. частично справилась с заданием. Она сделала ошибки в назывании детенышей животных («собачки», «свинята», «лошадята»). В образовании относительных прилагательных к первым двум словосочетаниям ошибок не допустила, но ошиблась при подборе прилагательного к 3-ему слову, к остальным словам подбирать слова отказалась. Образование качественного прилагательного к одному из слов вызвало у нее затруднение. Девочка ошибочно называла притяжательные прилагательные к словам: «волчачья», «медведевая», «львеная». Верно перечислила предложенные на картинках предметы, за исключением следующих слов: сито назвала «банка», крокодила назвала «щука». Слово «руль» назвать отказалась. Правильно перечислила такие глаголы, как «гладить», «плакать», «копать», «рисовать», «подметать», «причесывать» и др. Среди ошибочных ответов можно выделить следующие: к первому слову – «надевать», ко второму – «кушать давать», к третьему – «спать», к пятому – «сидеть», к шестому – «копать», к восьмому – «шить», к десятому – «колоть дрова», к тринадцатому – «тереть морковь», к четырнадцатому – «рисовать», к пятнадцатому – «набирать воду» и т.д.

Полученные данные позволяют заключить, что у названной категории детей наблюдаются стойкие ошибки в выборе адекватного по семантическому и грамматическому оформлению слова.

Для сравнения уровня сформированности лексико-грамматического строя речи было обследовано 14 детей 6-7 лет с нормальным речевым развитием.

Наибольшее количество ошибок как у детей с нормальным речевым развитием, так и у детей с общим недоразвитием речи (3 уровень речевого развития) было совершено при подборе слов-антонимов и при обобщении слов в группы по сходным признакам.

На основании диагностики была разработана и апробирована система логопедической работы по коррекции лексико-грамматических нарушений у детей с общим недоразвитием речи на основании индивидуально-дифференцированного подхода.

Коррекционно-логопедическая работа проводилась нами по трем направлениям: накопление словаря, формирование фразы и включение её в связную речь, работа над предложениями с использованием предметно-практической и игровой деятельности дошкольников [1, 2, 3].

После коррекционной работы было проведено повторное исследование сформированности навыков использования лексических и грамматических конструкций. Проведенный контрольный эксперимент показал, что у 50,0% дошкольников обнаружен средний уровень сформированности лексико-грамматического строя речи, у 14,3% – низкий уровень, у 35,7% – высокий уровень.

Таким образом, по результатам экспериментального исследования все дети улучшили свои показатели: заметно расширился словарный запас, сформировались навыки образования уменьшительно-ласкательных форм существительных, в активном словаре появились качественные, относительные и притяжательные прилагательные, навыки образования предложно-падежных форм достигли у большинства детей среднего уровня. Полученные результаты эксперимента свидетельствуют об эффективности проведенной нами логопедической работы по коррекции лексико-грамматических нарушений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Список использованных источников:

1. *Еремина В.Н.* Развитие лексико-семантической стороны речи у детей

старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 16 с.

2. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: Союз, 1999. 160 с.

3. *Матросова Т.А.* Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 24 с.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ
СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Н. В. Дроздова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии БГПУ имени

Максима Танка, Минск, Республика Беларусь

ninadrozdova3@gmail.com

А. В. Вепрева

аспирант кафедры логопедии БГПУ имени Максима Танка, Минск,

Республика Беларусь

a.vepreva@tut.by

Аннотация: в статье рассматривается проблема изучения связной речи с точки зрения лингвистического, психологического, психолингвистического и педагогического аспектов. Описаны составляющие связной речи, особенности диалогической и монологической речи у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: связная речь, связность, цельность, диалог, монолог, порождение речевого высказывания, дети с общим недоразвитием речи

**THEORETICAL ASPECTS OF STUDY
OF COHERENT SPEECH IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH
UNDERDEVELOPMENT**

Drozdova N.V.

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Speech
Therapy,*

Belarusian Pedagogical University, Minsk, Belarus

Vepreva A.V.

*graduate student, Department of Speech Therapy,
Belarusian Pedagogical University, Minsk, Belarus*

Abstract. The article examines the problem of studying coherent speech from the point of view of linguistic, psychological, psycholinguistic and pedagogical aspects. The components of coherent speech, features of dialogic and monologic speech in children with general speech underdevelopment are described.

Key words: coherent speech, cohesion, integrity, dialogue, monologue, generation of speech utterance, children with general speech underdevelopment

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для передачи и обмена информацией с целью сообщения о фактах, явлениях действительности. Об уровне коммуникативного развития ребёнка можно констатировать по результатам анализа текста, адресованного другому собеседнику. Умение ориентировать свою речь на партнёра и ситуацию общения, а также отбирать для этого языковые средства в соответствии с ними формируется в дошкольном возрасте (Д.Б. Эльконин, А.А. Люблинская, А.М. Леушина и др.).

При изучении связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) традиционно выявляются особенности владения диалогом и монологом. Диалог исследуется в процессе ведения бесед с опорой и без опоры на наглядность, в ходе сюжетно-ролевых игр и др. Материалы исследований О.С. Павловой, Л.Г. Соловьевой, Н.К. Усольцевой, Е.Г. Федосеевой и др. свидетельствуют о недостаточной сформированности предпосылок овладения диалогической речью. Авторы отмечают снижение мотивационно-потребностной сферы общения, трудности реализации речевых и паралингвистических средств. В диалогах детей с ОНР преобладают реактивные высказывания, снижено число инициативных, активность зачастую проявляет один из собеседников, отсутствует смена речевой инициативы.

Изучению монологической речи детей с ОНР посвящены исследования М.В. Арсеньевой, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, В.А. Ковшикова, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой и др. Оценка связной речи осуществляется в ходе пересказа знакомого и незнакомого текста, рассказа с опорой на предмет

(игрушку) сюжетную картинку, серию сюжетных картинок, рассказ по представлению, рассказы из личного опыта, с элементами творчества. Исследователи отмечают, что для связной речи детей ОНР характерны следующие особенности:

- пересказы характеризуются нарушением последовательности событий, пропусками важных звеньев в содержании текстов, необоснованными повторами, ограничениями в подборе слов, неправильным употреблением слов по значению, наличием деформированных предложений. При составлении пересказа отмечаются затруднение передачи содержания в том числе знакомых текстов;

- в рассказах по картинке и серии сюжетных картинок наблюдаются трудности объединения фрагментов сюжета в цельный связный текст. Выявляется частичность раскрытия содержания, использование в большинстве своём цепных видов связи и связи при помощи лексических повторов. Речевая продукция характеризуется стереотипностью грамматического оформления, отсутствием связей между смысловыми частями рассказа, нарушением причинно-логических связей;

- рассказы из личного опыта, как и рассказы на заданную тему бедные по содержанию, недостаточно информативные, характеризуются незавершенностью сюжетных моментов, отсутствием детализации, нарушением связности (отмечаются пропуски значимых слов, отсутствие смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски моментов действия). Творческие рассказы не имеют логической завершенности, в них отсутствует последовательность в изложении, встречаются подмены творческого рассказа пересказом знакомого текста. В текстах используются простые предложения.

Остаются актуальными вопросы изучения методов, приёмов и средств исследования связной речи у детей с ОНР. Так, необходимо уточнение критериев оценки связной речи, содержания и порядка предъявления средств наглядности, требуется детализация инструкций, на основании которых составляются монологические тексты.

Проблема изучения связной речи у детей с ОНР в ситуации русско-белорусского близкородственного двуязычия недостаточно представлена в литературе. Дошкольный возраст является оптимальным периодом для обучения второму языку, т.к. в данном возрасте формируется чувство языка, речь развивается интуитивно на основании имитации и сравнения, формируемые умения имеют более устойчивый характер, что снижает проявления языковой интерференции. Изучение и формирование связной речи у детей с ОНР в условиях двуязычия может вызывать затруднения, связанные с особенностями их речевого развития. Возникает необходимость в организации специальной работы по предупреждению и преодолению языковых смешений. Следовательно, актуальной проблемой в области обучения детей с данным речевым расстройством является выявление особенностей владения ими связной речью в условиях двуязычия.

Обратимся к вопросам изучения связной речи в лингвистике, психологии, психолингвистике, педагогике. В *лингвистике*, связная речь рассматривается как: разновидность общения при помощи языка, определяемая обстоятельствами и целями коммуникации (О.С. Ахманова [2] и др.); текст, законченное высказывание, продукт речевой деятельности (А.Н. Щукин [1], С.Н. Цейтлин [17] и др.).

Одни исследователи обращают внимание на содержательную и структурную стороны связной речи, которые перестраиваются и совершенствуются в зависимости от условий коммуникации. Другие рассматривают связную речь как продукт речевой деятельности, направленный на порождение и сообщение информации в форме законченного (развернутого) высказывания (и) или текста. Высказывание – это «единица речевого общения, обладающая смысловой целостностью, оформленная определенным актуальным членением в составе речевого акта» [12, с. 273]. Оно строится с опорой на содержательную сторону, поэтому может совпадать или не совпадать со схемой простого предложения. Высказывание обладает рядом отличительных

признаков: интонация, определенный порядок слов (словоформ), интенция говорящего и слушающего [8].

Рассматривая связную речь в лингвистике, отметим, что речь идет о такой языковой единице как текст. В лингвистической и психолого-педагогической литературе нет однозначного определения понятия «текст». В соответствии с «Лингвистическим энциклопедическим словарём», текст - осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации (обряд, танец), основными свойствами которой являются связность и цельность [11, с.507]. То есть, в широком значении текст – это субъективное отражение объективно существующего мира, выраженное посредством знаковой системы и реализуемое в процессе коммуникации. В узком значении – в словаре лингвистических терминов понятие текст определяется, как произведение речи, зафиксированное на письме [7, с.469].

Для систематической работы по развитию речи детей необходимо знать различные свойства текста, основными из которых являются цельность и связность. По определению А.А. Леонтьева цельность – это характеристика текста как смыслового единства, как единой структуры, которая отражается в теме и проявляется на протяжении всего текста [9, с.12]. Цельность реализуется посредством:

- интеграции, т.е. логико-семантической, грамматической (прежде всего синтаксической) и стилистической соотнесенности и взаимосвязи предложений из которых состоит текст [16].

- модальности, которая выражается в отношении говорящего к действительности, что позволяет представить информацию под тем или иным углом зрения [12; 13].

- завершенность, проявляющейся во взаимосвязи между названием текста и содержащейся в нем информацией [5; 13].

Переходя к свойству связности, следует отметить, что это чрезвычайно сложное, многостороннее явление, которое можно определить, как сеть отношений, объединяющих элементы текста в единое целое [14, с. 244]. В.С.

Григорьева [6] раскрывает понятие связность текста как: а) интонационно-ритмическое; б) логическое; в) семантическое; г) формально-грамматическое оформление, которое выявляется по специальным маркерам иллокутивного и/или дискурсивного характера. Средствами выражения связности являются союзы, имена существительные, синонимические замены, личные и указательные местоимения, некоторые наречия, вставные и вводные конструкции и тому подобное. А.А. Леонтьев раскрывает связность как «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения её понятности для слушателя или читателя [10, с. 244]. Таким образом, можно утверждать, что цельность (смысловая сторона) является определяющей характеристикой текста, а связность (как внешнее выражение смысловой цельности) является формальной организацией элементов в структуре текста.

Связная речь существует в форме текстов диалога и текстов монолога и синонимичных им понятий «диалогическая речь» и «монологическая речь» (Л.П. Якубинский). Основной формально-структурной единицей диалога является реплика или репликовый шаг. Д.И. Изаренков, И.П. Святогор, Н.Ю. Шведова и др. обращают внимание на наличие характерных признаков диалогических реплик: краткость, использование неречевых средств, варьирование интонации; наличие разнообразных предложений неполного состава; свободное от строгих форм книжной речи синтаксическое оформление высказываний, заранее не подготовленных; преобладание простых предложений, характерных для разговорной речи и т. д. В свою очередь, монолог - вид речи, совсем или почти не связанный (в отличии от диалога) с речью собеседника ни в содержательном, ни в структурном отношении. Монолог обладает гораздо большей степенью традиционности при выборе языковых, композиционных и других средств, имеет, как правило, более сложное синтаксическое строение по сравнению с репликами в диалоге (О.Б. Сиротина, Л.В. Щерба и др.).

Монологическая речь может быть неподготовленной (спонтанной) и подготовленной. Спонтанная речь – это речь неподготовленная, осуществляемая говорящим в постоянно меняющихся коммуникативных условиях (ответы на

неожиданные вопросы, просьбы, рассказ на заданную тему). Примерами подготовленной речи могут служить пересказ прочитанного, прослушанного, выступление по конспектам (частично подготовленная речь), по кратким пометкам, заранее продуманным, устное воспроизведение заученного (стихотворение и др.). Подготовленная речь – это речь, производимая задолго перед ее произнесением или долго во времени, отрабатывалась. В подготовленной речи нет достаточной степени самостоятельности, стихийности, спонтанности, она опирается на ключевые слова, запомнившиеся мысли-высказывания, текстовые структуры и их части и др. [4].

Основными видами монологической речи являются: пересказ и самостоятельное составление рассказа. Пересказ является более лёгким видом монологической речи, так как в нём ребёнок имеет возможность воспользоваться готовым авторским сюжетом, композицией, речевым выражением. О.А. Нечаева, О.С. Ушакова предлагают классификацию рассказов с учетом способа передачи информации: описание, повествование, рассуждение, контаминацию (тексты, в которых сочетаются элементы двух или трёх видов). Кроме того, существует и другая классификация монологических высказываний - по ведущему виду познавательной деятельности, т.е. преобладающему психическому процессу: рассказы по представлению и воображению (А.М. Бородич [3]).

В литературе по *психологии* (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, О.А. Шорохова и др.) связная речь изучается как форма деятельности, реализуемая посредством мышления и с учётом условий коммуникации. Она является наиболее сложной формой речевой деятельности, и обладает всеми её свойствами: целенаправленность, мотивированность, осознаваемость, произвольность, предметность, активность, адаптивность, системность [9]. Основная функция связной речи – коммуникативная.

В зависимости от условий ситуации коммуникации связная речь, может быть «ситуативной» и «контекстной». По определению С.Л. Рубинштейна [15] «ситуативная речь» ребенка – это речь, понятная другому благодаря той наглядной и конкретной ситуации, в которой происходит акт высказывания. Она

проявляется в частоте употребления местоимений третьего лица и выражений типа: «там», «тогда», «такой» и др., а также в использовании жестов, мимики, которые значительным образом дополняют сказанное. «Контекстная речь» – это речь понятная вне зависимости от той ситуации, в которой имеет место данный речевой акт. Она используется, когда ребенку необходимо построить связный рассказ о событии, которое происходит не на глазах у слушающего, – будь то пересказ прочитанной сказки или события, которое произошло с ребенком накануне.

В *психолингвистике* проблема изучения связной речи, является одной из ведущих. Для организации обучения детей рассказыванию значимы положения психолингвистических теорий порождения высказывания Т.В. Ахутиной, И.А. Зимней, А.Р. Лурия и других. Модель порождения речевого высказывания, разработанная А.А. Леонтьевым [10] отражает последовательные, взаимосвязанные этапы возникновения и реализации речи.

1. Начальным этапом порождения высказывания является мотив. Мотивация порождает речевую интенцию (намерение) – направленность сознания, воли, чувства индивида на какой-либо предмет (в нашем случае – на предмет речевой деятельности).

2. Мотив к речевому действию «трансформируется» в обобщенную смысловую схему высказывания (мысль). Основываясь на теоретической концепции А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев считает, что на этапе замысла впервые происходит выделение темы и ремы будущего высказывания и их дифференциация, т. е. определяется – о чем надо сказать (предмет высказывания или его тема) и что именно надо сказать об этом предмете (ситуации, факте, явлении окружающей действительности) – рема высказывания. На данном этапе порождения речи эти два основных структурно-семантических компонента высказывания «существуют» (и соответственно осознаются говорящим) «глобально», т. е. в симультанном, нерасчлененном виде.

3. Этап внутреннего программирования. А.А. Леонтьевым выдвинуто положение о внутреннем программировании высказывания, рассматриваемом

как процесс построения некоторой смысловой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание. Основными операциями, на основе которых реализуется данный этап построения речевого высказывания, являются:

- операция определения основных смысловых элементов предметного содержания речевого высказывания;
- операция определения «иерархии» смысловых единиц в «контексте» будущего речевого высказывания, определение главного и второстепенного, «основного» и уточняющих моментов в содержании речевого высказывания;
- операция определения последовательности отображения смысловых элементов в речевом высказывании.

1. Этап лексико-грамматического развертывания высказывания. Данный этап соотносится с переходом от плана внутренней речи к семантическому плану. В его рамках осуществляются нелинейный и линейный этапы лексико-грамматического структурирования. Нелинейный этап заключается в переводе составленной (смысловой) программы субъективного (индивидуального) кода на объективный (общеупотребимый) языковой код, в «приписывании» семантическим единицам (смысловым элементам) «функциональной нагрузки», имеющей в своей основе грамматические характеристики. Основной операцией, реализующей этот подэтап, является операция отбора слов (значительно реже – целых словосочетаний) для обозначения элементов смысловой программы – смысловых единиц субъективного кода. Выбор слов в процессе порождения речи, по А.А. Леонтьеву, определяется тремя группами факторов: ассоциативно – семантическими характеристиками слов, их звуковым обликом и субъективной вероятностной характеристикой.

«Линейное развертывание» речевого высказывания заключается в его грамматическом структурировании – составлении соответствующей грамматической конструкции предложения. Синтаксическое «прогнозирование» осуществляется на основе выделения «исходной» предикативной пары. Процесс грамматического структурирования содержит следующие этапы:

- нахождение грамматической конструкции;
- установление места элемента в синтаксической структуре и наделение его соответствующими грамматическими характеристиками;
- выполнение роли, определяемой грамматической формой первого слова, в словосочетании или предложении.

5. Этап реализации речевого высказывания «во внешнем плане» осуществляется на основании ряда определенных взаимосвязанных операций, включающих процесс фонации, звукообразования, воспроизведения последовательных звукосочетаний (слов), операций продуцирования целых «семантических» звукокомплексов (слов), операций, обеспечивающих требуемую (в соответствии со смысловой программой и языковой нормой) ритмико-мелодическую и мелодико-интонационную организацию речи. Во внешнем плане реализация данного этапа воплощается в фонационной, артикуляционной, ритмико-слоговой и темпо-ритмической «автоматизированных» программах внешней речи, в основе которых лежат соответствующие речепроизносительные навыки.

Таким образом, для формирования связной речи детей значимы положения психолингвистических теорий порождения высказываний: о существовании определённого мотива, намерения, побуждающего к речевому акту; о довербальном этапе порождения сообщения; о наличии первоначального общего представления о событии (ситуации); о порождении речи как многоуровневом процессе перехода от замысла речевого высказывания посредством операций отбора и нахождения, определения последовательности, наделения необходимыми грамматическими свойствами элементов программы к реализации речевого высказывания во внешнем плане; об отсутствии четких границ между этапами возникновения и реализации речи.

В педагогике «связная речь» рассматривается как раздел методики развития речи (методика формирования связной речи), направленный на формирование умения составлять самостоятельные высказывания (пересказы, рассказы по демонстрируемому действию, по сюжетной картине и др.) (М.А.

Алексеева, Т.А. Ладыженская, А.М. Леушина, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, В.И. Яшина и др.). В основе современной концепции развития связной речи детей дошкольного возраста лежат следующие положения: формирование связной речи осуществляется во взаимосвязи с развитием фонетической, лексической, грамматической сторон речи; процесс создания связного высказывания опирается на осознание речевых умений при построении текста, формирование у детей представлений о структуре разных типов текстов (описания, повествования, рассуждения); в словарной работе ведущим является семантический компонент, определяющий сознательный выбор слов и словосочетаний при построении высказывания; для формирования грамматического строя речи важным является использование в связном высказывании разнообразных грамматических конструкций и способов связи между предложениями (О.С. Ушакова).

Таким образом, связная речь определяется как вид общения или как продукт речевой деятельности: завершённое (законченное) высказывание и (или) текст. При анализе уровня развития связной речи ребёнка оценивается продукт речевой деятельности (текст, высказывание) прежде всего с точки зрения цельности и связности. Важно учитывать, что в процессе связной речи определяющее влияние на её результат могут оказывать наличие или отсутствие стойкого мотива и замысла, поэтому в процессе обучения детей необходимо учитывать условия общения, моделировать коммуникативные ситуации. Учет рассмотренных аспектов изучения связной речи позволит определить методику исследования, а также направления, содержание, методы и средства формирования связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях двуязычия.

Список использованных источников:

2. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин М.: Издательство ИКАР, 2009. С. 270.

3. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 606 с.
4. *Бородич А.М.* Методика развития речи детей : учеб.пособ. / А.М. Бородин. М.: Просвещение, 1981. С. 88.
5. *Вербицкий А.А.* Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс] / А. А. Вербицкий. 2013. Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/.– Дата доступа: 25.03.2020.
6. *Гальперин И.Р.* Текст, как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. М.: Наука, 1981. 138 с.
7. *Григорьева В.С.* Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты : монография / В. С. Григорьева.– Тамбов : Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. 288 с.
8. *Жербило Т.В.* Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
9. *Красина Е.А.* Дискурс, высказывание и речевой акт // Е. А. Красина Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2016. №4. С.91–102.
10. *Леонтьев А.А.* Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А. А. Леонтьев // Синтаксис текста: сб. науч. ст. / АН СССР, Ин-т рус. языка; редсовет: Г. А. Золотова (отв.ред.). М.: Наука, 1979. С. 18–36.
11. *Леонтьев А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания: моногр. / А. А. Леонтьев. М.: Наука, 1969. 308 с.
12. *Лингвистический энциклопедический словарь* / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. 709 с.
13. *Олешков М.Ю.* Основы функциональной лингвистики / М. Ю. Олешков. Нижний Тагил : Нижнетагильская гос. соц.-пед. акад., 2006. – С. 45–50.
14. *Основы теории текста : учеб.пособие* / Ю. Н. Земская, И. Н. Качесова и др. Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2000. С. 58–60.
15. *Палек Б.* Кросс-референция: к вопросу о гиперсинтезе// Б. Палек. Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста. 1978. № 8. С. 243–258.

16. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С. Л Рубинштейн. М., 1989. С. 468
17. *Трошина Н.Н.* О семантико-синтаксическом аспекте цельности когерентности художественного текста / Н. Н. Трошина // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. М.: Высшая школа, 1982. С. 50–61ю
18. *Цейтлин С.Н.* Язык. Речь. Коммуникация / С. Н. Цейтлин [и др.]. – СПб.:КАРО, 2006.– 128 с.

О НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ – ЛОГОПЕДА ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Зволейко

доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», г. Чита, Россия

ezvoleyko@mail.ru

Аннотация. Обучение детей с ОВЗ в условиях инклюзии требует определение содержания методической подготовки будущего учителя- логопеда к работе с такими детьми. В статье определены основные учебные дисциплины, которые должны быть в перечне вариативных дисциплин, направленных на подготовку логопеда к работе в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: специальное (дефектологическое) образование, учитель-логопед, профессиональная подготовка логопедов, дети с ОВЗ, инклюзивное образование.

ABOUT THE AREAS OF TRAINING A SPEECH THERAPIST TO WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION

E. V. Zvoleyko

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Special Psychology and Correction Pedagogy, Transbaikal State University, Chita, Russia

ezvoleyko@mail.ru

Abstract. Teaching children with disabilities in an inclusive environment requires to determine the content of the methodological training of the future speech therapist to work with such children. The article defines the main academic disciplines that should be included in the list of variable disciplines aimed at preparing a speech therapist to work in an inclusive educational environment.

Keywords: special education, speech therapist, professional training of speech therapists, children with disabilities, inclusive education.

Известно, что качество инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) напрямую зависит от качества подготовки команды специалистов психолого-педагогического консилиума ДООУ или школы, к которым относится и учитель-логопед. Для работы в условиях инклюзивного детского сада (школы) логопед должен быть методически подготовлен к работе с любой категорией детей с ОВЗ, а это значит, что такая подготовка должна быть обеспечена в вузе. Между тем, содержание профподготовки для коррекционно-педагогической работы дефектолога, в том числе логопеда, сегодня не стандартизировано, что, по мнению Н.М. Назаровой, является серьезным риском и препятствием к дальнейшему развитию специальной педагогической помощи лицам с ОВЗ, поскольку приведет к профессиональной некомпетентности специалистов, снижению качества специальных образовательных услуг [1, с. 9].

Структура программы подготовки бакалавра по направлению Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия», согласно ФГОС ВО, утвержденного в 2015 году, имеет обязательную часть и вариативную, формируемую участниками образовательных отношений (коллективами вузов). Это означает, что содержание подготовки, призванное формировать профессиональные компетенции, специфическую методическую подготовку по любой из дефектологических специальностей, в нашем случае – логопедии, целиком и полностью зависит от образовательной политики выпускающих кафедр. Поскольку набор дисциплин, относящихся к вариативной части ОПОП подготовки логопеда, определяется коллективами выпускающих кафедр, важно иметь четкое представление – какие учебные дисциплины должны быть в перечне вариативных дисциплин, направленных на подготовку логопеда к работе в инклюзивной образовательной среде.

Обзор учебных программ, выложенных в интернете, имеющих целью познакомить студентов с методиками логопедической работы с детьми, имеющими различные нарушения в развитии, показал вопиющее непонимание сути проблемы. Например, программа называется «Теория и практика логопедической работы с детьми с осложненными дефектами развития», а ее содержание касается специфики работы с детьми с разными нарушениями в развитии. Автор явно отождествляет «осложненные дефекты развития» с видами нарушенного развития. Другая программа вроде названа правильно – «Логопедическая работа с детьми с ОВЗ» (подразумевается программа, в которой комплексно даются представления о речи и ее коррекции у всех детей с ОВЗ), однако ее содержание раскрывает работу логопеда с первичными нарушениями речи – дислалией, дизартрией, ринолалией. Налицо путаница в понятиях у тех, кто составляет такие программы. Очевидно, что имеется потребность в стандартизации направлений подготовки логопедов к работе с детьми, имеющими ОВЗ.

В общеобразовательной школе традиционно обучались дети, не имеющие выраженных нарушений в развитии интеллекта, сенсорной сферы, не имеющие тяжелых нарушений речи. Дети с выраженными нарушениями в перечисленных сферах обучались в специальных детских садах и школах. С развитием инклюзивной практики в образовательных учреждениях общего типа могут оказаться абсолютно все категории детей, в том числе, имеющие достаточно тяжелые степени этих нарушений. То есть логопед должен уметь работать не только с детьми, имеющими нарушения речи первичного порядка, но и со всеми остальными категориями детей с ОВЗ. Будущему логопеду нужно четко знать особенности недоразвития речи у каждой из основных категорий детей с ОВЗ, поскольку оно качественно и количественно различно: различия касаются происхождения нарушений, их тяжести, а также неодинаковых компенсаторных возможностей детей при разных нарушениях развития [2, с. 3].

В классическом учебнике по логопедии под редакцией Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской [3] имеется раздел «Особенности логопедической работы при

нарушениях интеллектуальной деятельности, сенсорных и двигательных дефектах», где показана специфика работы с детьми с нарушениями слуха, зрения, с ДЦП, с умственной отсталостью и ЗПР. Выделение этих групп обучающихся обоснованно, поскольку при работе с каждой из них имеется существенная специфика.

Отдельной дисциплиной должен быть представлен курс «Особенности логопедической работы при нарушениях интеллекта» потому, что на сегодняшний день состояния психического недоразвития, и в особенности его легкие формы, получили широкое распространение (И.А. Коробейников, 2002) [4]. При нарушениях интеллекта из-за недоразвития аналитико-синтетической деятельности мозга у детей затруднено формирование всех языковых обобщений, усвоение всех закономерностей языка. Нарушения речи при олигофрении определяются как системное недоразвитие речи: наиболее сохранным является сенсомоторный уровень речи, наиболее пострадавшими – смысловой и языковой. Общее недоразвитие мозга дает картину системного недоразвития речи, однако может дополнительно встречаться и локальная патология со стороны систем, имеющих отношение к речи, что усугубляет картину речевого недоразвития. Тем не менее, преобладающим в структуре системного речевого нарушения при олигофрении является семантический дефект, что обуславливает акцент в работе логопеда над развитием понятийной, смысловой стороны речи. Выделение в качестве самостоятельной дисциплины «Особенности логопедической работы при ЗПР» считаем не целесообразным, поскольку ЗПР является легкой формой психического недоразвития, и первичным и определяющим в структуре речевого дефекта у таких детей является также семантический компонент.

При нарушениях слуха также оказываются недоразвитыми все компоненты речи. Наиболее сильно страдает первичное звено – восприятие речи на слух, что автоматически порождает проблемы усвоения всей остальной системы речи. Для работы с детьми, имеющими снижения слуха, логопед вынужден применять специфические приемы диагностики (закрытие губ

диагноста экраном), специфические методы коррекции (усиление голоса, использование звукоусиливающей аппаратуры). Работа логопеда с лицами с нарушением слуха требует специальных знаний и поэтому дисциплина «Особенности логопедической работы при нарушениях слуха» должна быть в перечне специальных дисциплин.

Нарушения зрения накладывают сильный отпечаток на развитие познавательной и личностной сфер лиц с патологией зрения. У большей части детей с нарушениями зрения имеется системное нарушение речи – раннее ее недоразвитие при слепоте и искаженное ее развитие при заболеваниях зрительного аппарата. Дефект зрения накладывается отпечаток на развитие всех психических функций, в том числе на речь. Особыми являются диагностика речи у лиц с нарушениями зрения (использование крупных картинок и пр.), а также коррекционно-развивающая работа, которая опирается на сохранные анализаторы и проходит на полисенсорной основе [5 с. 117]. Работа логопеда с детьми с нарушениями зрения очень специфична, требует специальных навыков и должна быть представлена отдельной дисциплиной.

Обязателен отдельный курс «Особенности логопедической работы при ДЦП», поскольку у ребенка с ДЦП как тяжелым заболеванием ЦНС имеется сложный комплекс отклонений в развитии – двигательной и физической сферы, сенсорной, интеллектуальной, речевой и эмоционально-личностной сфер. Особое место в клинике ДЦП занимают расстройства речи, которые чаще всего представлены тяжелыми дизартриями, при которых страдают все стороны речи [5 с. 149]. Работа с такими детьми специфична, логопед должен учитывать несовершенства общего и речевого двигательного развития, низкую умственную работоспособность и характерные особенности личности ребенка с ДЦП.

Наконец, существует еще одна категория лиц с ОВЗ – дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Эти дети характеризуются качественными нарушениями социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации. Развитие речи чаще задержано, искажено, в ряде случаев выявляется регресс речевых навыков, отмечаются особые речевые

феномены (эхолалии, вербальные ритуалы, неологизмы). Имеются особенности паралингвистических компонентов речи – интонации, ритма, громкости, нарушено понимание речи [6]. С учетом того, что эти особенности импрессивной и экспрессивной речи настолько уникальны, не сопоставимы с развитием речи при других нарушениях развития, а также того, что количество детей с РАС обнаруживает тенденцию к росту, дисциплина «Особенности логопедической работы с детьми с РАС» должна обязательно наличествовать в учебном плане.

Итак, мы представили круг дисциплин, которые необходимо включить в ОПОП подготовки логопеда. Логопед, работая в инклюзивной образовательной среде, осуществляет свою деятельность по традиционным направлениям – диагностическому, коррекционно-развивающему, оздоровительно-профилактическому, консультативному, информационно-просветительскому [7]. Все эти направления работы логопеда должны найти отражение в учебной программе по каждой из заявленных дисциплин. Каждая из программ должна включать разделы: причины и особенности психофизического развития при данном нарушении в развитии; онтогенез речи и ее особенности при данном типе нарушенного развития; диагностика речевого развития; специфика коррекционно-развивающей работы; рекомендации родителям при работе с ребенком дома. Будущий логопед должен помнить о том, что при работе с детьми с ОВЗ в центре его внимания должен находиться наиболее пострадавший компонент речи, он должен уметь выбрать наиболее эффективные приемы коррекции речи для разных категорий детей, проводить работу над речью параллельно со стимуляцией сенсорных и психических функций.

Список использованных источников:

1. *Назарова Н.М.* Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях // Специальное образование. 2012. № 3. С. 6 – 12.

2. *Зикеев А.Г.* Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2007. 200 с.

3. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 2003. 680 с.

4. *Коробейников И.А.* Нарушения развития и социальная адаптация: монография. М.: ПЕР СЭ, 2002. 192 с.

5. *Игнатьева С.А., Блинков Ю.А.* Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2004. 304 с.

6. *Мамохина У.А.* Особенности речи при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3 (56). С. 24 – 33.

7. *Зволейко Е.В.* Деятельность логопеда дошкольной образовательной организации в условиях инклюзии / Инклюзивное образование: тенденции, проблемы, перспективы: сб. матер. Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Благовещенск: БГПУ, 2019. С. 59 – 62.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ И НЕРЕЧЕВЫХ ПРОЦЕССОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ

С. Н. Каштанова

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и педагогике ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» г. Нижний Новгород, Россия

kaslana@yandex.ru

Ю. Д. Бызова

магистрант ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» г. Нижний Новгород, Россия

yulia.bz@mail.ru

Аннотация. В статье актуализирована прикладная проблема возрастающего числа школьников, имеющих устойчивые нарушения письма, среди которых обнаруживается дизорфография. Представлены результаты экспериментального изучения сформированности речевых и неречевых процессов младших школьников с дизорфографией. Определена перспектива необходимости использования дифференцированного подхода в процессе логопедической коррекции дизорфографии с учетом неоднородности проявлений в структуре речевых и неречевых процессов.

Ключевые слова: дизорфография, речевые процессы, неречевые процессы, нарушения письма, дизорфографические ошибки, младшие школьники.

SPECIAL FEATURES OF SPEECH AND NON-SPEECH PROCESSES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DISORPHOGRAPHY

S.N. Kashtanova

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Special Psychology and Pedagogy, Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

kaslana@yandex.ru

Yu.D. Byzova

Master's student, Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny

Novgorod, Russia

yulia.bz@mail.ru

Abstract. The article actualizes the applied problem of the growing number of schoolchildren with persistent writing disorders, among whom dysorthography is found. The results of an experimental study of the formation of speech and non-speech processes in primary schoolchildren with dysorthography are presented. The prospect of the need to use a differentiated approach in the process of speech therapy correction of dysorthography, taking into account the heterogeneity of manifestations in the structure of speech and non-speech processes, has been determined.

Keywords: dysorthography, speech processes, non-speech processes, writing disorders, dysorthographic errors, primary school students.

В настоящее время отмечается увеличение количества детей, имеющих устойчивые нарушения письма. Многие младшие школьники не способны усвоить орфографические правила и применить их на практике. В научной и специальной методической литературе все чаще обсуждается уже устоявшийся феномен – «дизорфография» [1]. Дизорфография как стойкое нарушение в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками может встречаться у младших школьников изолировано, так же и в структуре общего недоразвития речи, часто в сочетании с дислексией и дисграфией. Успешное овладение орфографией подразумевает сформированность произносительных навыков, определенную степень становления и развития фонематических, морфологических и синтаксических обобщений, конкретный объем знаний в области фонетики, морфологии, фонологии, лексики и синтаксиса.

Нарушения письма в виде дизорфографии имеют тесную взаимосвязь с состоянием устной речи ребенка, что, в свою очередь, создает трудности

усвоения речи в целом. Стойкие и специфические дизорфографические ошибки нередко сохраняются вплоть до средних и старших классов и находятся в фокусе внимания учителей и логопедов.

В рамках проведенного экспериментального исследования было обследовано 150 младших школьников 3-4-х классов двух общеобразовательных школ г. Нижнего Новгорода на предмет наличия стойких дизорфографических ошибок. Из общей выборки младших школьников было зафиксировано 26% случаев дизорфографии.

Детализация степени выраженности дизорфографии применительно к данному исследованию имеет следующий вид. Большая часть выборки (46,1%) продемонстрировали низкую степень выраженности дизорфографии, ошибки проявлялись в выборе словообразовательного средства, подборе родственных слов, умении находить общую морфему и др. В свою очередь, 35,9% испытуемых продемонстрировали среднюю степень выраженности дизорфографии, что говорит об несформированности грамматического строя, процессов актуализации слов. Дизорфографические ошибки наблюдались в диктантах и списывании. Задание на поиск «ошибкоопасных» мест не вызывал особых трудностей, но в то же время наблюдались стойкие и систематические ошибки в словах и текстах.

Остальные 20,5% испытуемых продемонстрировали низкие результаты. Это младшие школьники, у которых наблюдается низкий уровень сформированности лингвистических способностей. Были выявлены нарушения сформированности фонематических процессов, лексико-грамматических операций, также скудное состояние словаря. Это те обучающиеся, которые затруднялись в подборе слов действий, а также в объяснении смысла многих слов. Младшие школьники так же испытывали затруднения в ситуациях применения навыков словообразования (упрощали формы слов, использовали варианты словообразования, не закреплённые языковой системой или соскальзывали со словообразования). Было зафиксировано неполноценное овладение грамматическим значением слова и

его связью с формальными признаками слова. У младших школьников затруднения вызывало выявление правил и закономерностей функционирования языковых единиц и их применение. У испытуемых были многочисленные ошибки в письменных работах: неправильно выделяли «ошибкоопасные» места, неверно вставляли орфограммы, трудности вызвали орфограммы безударная гласная в корне слова.

Ориентируясь на неоднородность проявлений в структуре письма при дизорфографии, нами было проведено исследование речевых и неречевых процессов. Анализ неречевых процессов включал себя изучение особенностей зрительного восприятия, внимания, памяти, мышления. Использовались диагностические задания, представленные в трудах А.Р. Лурия [2], Р.С. Немова [3] и др. Результаты диагностики зрительного восприятия позволили констатировать, что 23,1% школьников испытывают затруднения в выполнении заданий на зрительный гнозис, анализ, синтез и пространственные представления. Наибольшие затруднения были зафиксированы в заданиях на узнавание предметов в условиях наложения и пунктирно изображенных с недостающими деталями.

При изучении произвольного запоминания ошибки допустили 12,8% обучающихся, они забывали слова со сложной звукослоговой структурой. При исследовании произвольного запоминания 10,3% допустили незначительные ошибки (вместо кошки называли киска, кот).

В заданиях, направленных на исследование концентрации и устойчивости внимания, некоторым школьникам (20,5 %) было сложно удерживать внимание на объекте. Они сбивались, начинали выполнять задание заново. В задании на исследование объема внимания был зафиксирован низкий уровень объема внимания, 5,6% испытуемых не назвали ни одного предмета. При изучении переключения внимания с одного объекта на другой были отмечены следующие затруднения: 12,8% школьников исправляли свои ошибки самостоятельно по мере выполнения задания, но им потребовалось больше указанного времени. 10,3% школьников стали ошибаться после первой минуты от начала выполнения

задания, что указывает на повышенную истощаемость внимания. В задании на исследование распределение внимания 10,3% школьников в большей степени сбивались при счете вслух, в то время как написание чисел было правильным. Практически все испытуемые допускали ошибки, как в письменной, так и устной части заданий и регистрировался медленный темп выполнения заданий.

В заданиях на обобщающую функцию мышления 12,8% школьников продемонстрировали серьезные затруднения в классификациях достаточно простых родовых групп предметов. При исследовании состояния ручной моторики наибольшие трудности были выявлены при исследовании графических навыков и при координации движений (17,9%). Это можно объяснить тем, что при воспроизведении графических рядов требуются тонкие дифференцированные движения, а также взаимодействие двигательного, кинестетического и зрительного анализаторов. Данное обстоятельство соотносится с фактом наличия у детей с дизорфографией нарушений в системе отдельных анализаторов.

С целью исследования речевых процессов были выбраны задания, представленные в работах Л.Г. Парамоновой [4]. Исследование структуры письма при дизорфографии проводилось по методике О.В. Елецкой [5].

Исследование речевых процессов включало изучение состояния фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи и связной монологической речи. По результатам исследования фонематического восприятия, можно сделать вывод, что наиболее нарушенным у школьников с дизорфографией является фонематическое восприятие серий из трех слогов с оппозиционными звуками (20,5%). Такие нарушения связаны с неточным фонематическим образом звука при дизорфографии, это не позволяет им запомнить звук, чтобы потом правильно его воспроизвести. В ходе изучения фонематического анализа и синтеза выявлены различные затруднения: определение количества звуков в словах, определение места звука по отношению к другим звукам в слове.

При исследовании состояния активного словаря выявлено, что большинство школьников (64,1%) испытывали затруднения в заданиях с однокоренными и сложными словами. Особенно трудным оказалось задание на подбор обобщающих понятий и определений к словам. В задании на подбор существительных по лексическим темам трудности были у 12,8% выборки школьников; при работе с прилагательными и глаголами у детей помощь логопеда понадобилась только 8% обучающихся, остальные справлялись самостоятельно (количество ошибок не превышало трех, при указании на ошибку, они ее самостоятельно исправляли). При подборе синонимов 12,8% школьников испытывали трудности в выполнении задания.

Значительная часть школьников (69,2%) с дизорфографией имели проблемы с грамматическим оформлением речевого высказывания. Они не воспроизводили все грамматические формы, но при этом их различали. Это заметно проявлялось в тех случаях, когда свободный выбор грамматических форм ограничен. Встречались аграмматизмы в связной монологической речи при общей сохранности ее структуры.

В ходе изучения письма младшие школьники с дизорфографией недостаточно освоили написание парных согласных в конце и середине слова (ошибки наблюдались при написании разделительных Ъ и Ь). Наиболее успешно школьники справились с заданием на восполнение пропущенных букв в тексте и по исправлению имеющихся ошибок. Испытуемые с дизорфографией часто путались, демонстрировали истощаемость внимания и низкую работоспособность. Наиболее сложной для них оказалась работа по нахождению «ошибкоопасных» мест [6].

Был отмечен недостаточный уровень развития и оперирования грамматическими категориями (род, падеж, склонение и др.) У 10,3% испытуемых выявлены недостатки языкового анализа, синтеза, представления, а также трудности выделения ударного слога и ударного гласного в слове.

Таким образом, среди неречевых процессов у школьников с дизорфографией, зафиксированы нерезко выраженные в количественном эквиваленте недостатки концентрации и устойчивости внимания, обобщения, зрительного восприятия и запоминания. Меньше всего затронутыми оказались оптико-пространственный праксис и монологическая связная речь. При этом, больший спектр затруднений был зафиксирован среди речевых процессов, а именно: со стороны лексического и грамматического оформления. Проведенная детализация структуры речевых и неречевых процессов у младших школьников с дизорфографией диктует необходимость использования дифференцированного подхода в процессе логопедической коррекции с учетом выявленных характеристик.

Список использованных источников:

1. *Каштанова С.Н., Константинова Н.В.* Проблема дизорфографии у младших школьников и ее предпосылок у дошкольников с общим недоразвитием речи // *Современные проблемы науки и образования.* 2015. №4. 234 с.
2. *Лурия А.Р.* Очерки психофизиология письма. М. 1950. 78 с.
3. Немов Р.С. Психология в 3-х томах. Том 1. Общие основы психологии. М. 2013. 520 с.
4. *Парамонова Л.Г.* Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии. СПб. Детство-Пресс. 2008. 224 с.
5. *Елецкая О.В.* Диагностика и коррекция дизорфографии у школьников // *Современные научные исследования и инновации.* 2011. № 5. – 35 с.
6. *Елецкая О.В.* Состояние познавательных процессов у учащихся с дизорфографией // *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина.* 2012. 112 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

М. А. Кунакина

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

m.beketova19973@yandex.ru

О. В. Якунина

доцент кафедры логопедии и психолингвистики ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.

Чернышевского», Саратов, Россия

olgayakunina64@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты обследования общего и речевого развития старших дошкольников с расстройством аутистического спектра. Предпринята попытка показать специфику поведения детей с РАС, их психологические особенности, сформированные социальные навыки, по-особому отражающиеся в нарушениях речи и, шире, в нарушениях коммуникативных навыков (отсутствия мотивации и потребности в общении) как одного из самых ярких симптомов аутизма.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, специфика поведения, речевое недоразвитие, нарушение коммуникации

PSYCHO-SPEECH DEVELOPMENT FEATURES OF OLDER PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

M. A. Kunakina

master's student, Saratov State University, Saratov, Russia

m.beketova19973@yandex.ru

O. V. Yakunina

Associate Professor, Department of Speech Therapy and Psycholinguistics, Saratov State University, Saratov, Russia

olgayakunina64@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of a survey of the general and speech development of older preschool children with autism spectrum disorder. An attempt is made to show the specifics of the behavior of children with ASD, their psychological characteristics, formed social skills, which are particularly reflected in speech disorders and, more broadly, in violations of communication skills (lack of motivation and need for communication) as one of the most striking symptoms of autism.

Keywords: early childhood autism, behavior specificity, speech underdevelopment, communication disorders

Согласно МКБ-10, различные формы аутизма относятся к классу F84 Общие расстройства психологического развития и определяются как «Группа расстройств, характеризующихся качественными отклонениями в социальных взаимодействиях и показателях коммунибельности а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся комплексом интересов и действий. Эти качественные отклонения являются общей характерной чертой деятельности индивида во всех ситуациях». [1] В частности, Детский аутизм (F84.0) как один из типов нарушения развития характеризуется «наличием: а) аномалий и задержек в развитии, проявляющихся у ребенка в возрасте до трех лет; б) психопатологических изменений во всех трех сферах: эквивалентных социальных взаимодействиях, функциях общения и поведения, которое ограничено, стереотипно и монотонно. Эти специфические диагностические черты обычно дополняют другие неспецифические проблемы, такие, как фобии, расстройства сна и приема пищи, вспышки раздражения и направленная на себя агрессивность». [1]

На практике дети с таким диагнозом представляют собой настолько различную по составу группу, что выделение и значимость основных признаков трудно поддаются унификации. При этом все специалисты, пытаясь

терминологически разграничить разнородный состав группы (РДА, РАС, АЧ и под.), отмечают и прогнозируют резкий количественный рост людей с аутизмом и его формами за счет следующих поколений.

В силу недостаточной изученности данного нарушения и большого количества точек зрения на его определение, этиологию и механизмы возникновения, диагностика и дальнейшая коррекционная работа с такими детьми является для специалистов сложной задачей. [2] Следовательно, определенную ценность представляет описание и выявление поведенческих признаков детей с РАС, их психологических особенностей, сформированных социальных навыков. С учетом нарушения коммуникативных навыков (отсутствия мотивации и потребности в общении) как одного из самых ярких симптомов аутизма особого внимания заслуживает характеристика речи таких детей.

Примером может служить приводимое ниже описание особенностей общего и речевого развития четырех старших дошкольников с РАС. По просьбе родителей имена детей были изменены. У всех четырех мальчиков в анамнезе стоит диагноз - расстройство аутистического спектра (РАС), поставленный районными неврологами г. Саратова.

Артем, 7 лет, посещает обычный детский сад, на чем особенно настаивают родители. Мальчик живет в полной благополучной семье, чрезмерно его опекающей.

Ребенок грузный, крупный. Тело сложно управляемо. Сутулится при ходьбе и сидении за столом. Передвигается шагом, иногда на цыпочках. Голова крупная, глаза впалые, вокруг синяки. Часто щурится. Внешний вид опрятный, умеет одеваться самостоятельно, но не оценивает свой внешний вид.

Общая моторика нарушена из-за крупной комплекции тела и лишнего веса. Сложности выполнения движений по словесным инструкциям связаны с плохой фокусировкой на словах педагога. Мелкая моторика развита недостаточно: плохо застегивает и расстегивает пуговицы, плохо завязывает шнурки, поэтому вся одежда на липучках или с заранее завязанными шнурками. Ведущая рука

левая. Навыки самообслуживания сформированы (одевается и ест самостоятельно). Гигиенические навыки сформированы, однако мальчик не выполняет их, поскольку родители проявляют гиперопеку.

В играх с детьми занимает пассивную позицию, наблюдает со стороны или смотрит в одном направлении. При участии в играх (например, на занятиях с педагогом) не понимает правил, быстро теряет интерес к игре. Любимые игры - компьютерные.

Внимание ребенка рассеянно, часто отвлекается во время занятий. Память, с преобладанием зрительной формы, развита хорошо.

Ребенок контактен, спокойно реагирует на новых людей. Не агрессивен. При знакомстве с новыми людьми подходит и прижимается лицом к руке человека. Присутствуют стереотипии: повторяющиеся движения рук – «птички», присаживания на двух ногах, раскачивания на месте, иногда хлопки по рукам. Отсутствует контакт «глаза в глаза» при общении, взгляд всегда направлен сквозь собеседника. Желания к общению нет. Ребенок задает вопросы «что это такое?», «откуда это?» , но быстро теряет интерес к ним и ответам. Зачастую говорит фразами, не соответствующим происходящему, такими, как «Я хочу к Пушкину», « Я хочу в ЛДПР», «Поедем на кладбище».

Состояние *речи* ребенка удовлетворительное.

Строение артикуляционного аппарата имеет несколько особенностей: крупные губы, крупный тяжелый язык, зубы.

Просодический компонент в норме. Слоговая структура слов нарушена: не воспроизводит слова с различной слоговой структурой. Фонематический слух нарушен: допускает ошибки при воспроизведении звуков. Звуковой анализ и синтез нарушен: выделяет только гласные звуки в начале или конце слова.

Пассивный словарь больше активного: понимает и знает основные названия геометрических фигур, цвета, животных, мебели и одежды. Однако количество слов из каждой лексической группы не велико – 3-5.

Не может образовывать множественное число существительных, при выполнении задания повторяет отдельные слова как эхо. Не образует

уменьшительно-ласкательные формы слов. Не согласовывает имена существительные с прилагательными и числительными. Не знает и не называет части предметов (*стул, чайник*). Не знает названий детенышей животных, названий признаков предмета (прилагательные, притяжательные прилагательные), названий основных действий (глаголы).

Способен к построению и употреблению простых неосложненных и нераспространенных предложений («*Я хочу к Пушкину*», «*Я хочу в ЛДПР*», «*Поедем на кладбище*»).

Илья, 6 лет, живет в полной благополучной семье.

Телосложение ребенка крупное, излишняя полнота. При ходьбе горбится. Голова маленькая, крупные щеки, маленький рот. Зубной ряд неровный, имеются диастемы. Внешний вид опрятный, но одевается не самостоятельно.

Общая моторика нарушена из-за лишнего веса. Не выполняет движения по словесной инструкции. Мелкая моторика развита плохо: не умеет застегивать и расстегивать пуговицы, зашнуровывать и расшнуровывать шнурки. Навыки самообслуживания сформированы плохо. Ребенок не может одеться и раздеться без помощи взрослых. Также не может самостоятельно выполнять гигиенические процедуры.

В игровой деятельности занимает пассивную позицию. В основном играет один, переставляя игрушки с места на место.

Познавательные процессы ниже нормы. Представления об основных геометрических формах и цветах не сформированы. Представления о пространственно-временных отношениях не сформированы. Во время занятий не фокусирует внимание на предмете или задании. Память развита плохо: медленно запоминает и быстро забывает информацию. При общении нет взгляда «глаза в глаза», ребенок всегда смотрит перед собой. Присутствуют стереотипии, такие, как раскачивание на месте и удары ладонью по своим ногам.

Состояние *речи* ребенка значительно ниже возрастной нормы.

При сохранности слухового и зрительного анализаторов голос тихий, речь малоразборчива.

Строение артикуляционного аппарата имеет несколько особенностей: высокое небо, крупные зубы, крупный тяжелый язык, маленькие узкие губы.

Фонематический слух нарушен: не различает звуки, схожие по акустическим и артикуляционным признакам. Фонематический анализ и синтез нарушены: не выделяет первый и последний звук и место звука в слове.

Ребенок не знает основные цвета: не может назвать и не может показать. Не знает геометрические фигуры: не может показать и назвать. Не может объяснить значение слов (*холодильник, пылесос*). Не может назвать детенышей животных. Не может подобрать антонимы.

Не может образовать множественное число существительных, уменьшительно-ласкательные формы слов. Не согласовывает существительное с прилагательным и с числительным. Не может образовать прилагательные от существительных. Не может назвать простые глаголы. Не может произнести слова сложного слогового состава. Не может правильно повторить отраженное простое предложение. Способен к односложным фразам.

Коля, 6 лет, живет в неполной семье, с мамой, отношения между ними хорошие.

Телосложение ребенка худое, жилистое. Рост выше среднего. При ходьбе сутулится. Голова большая, крупные черты лица. Чувствителен к внешним воздействиям: реагирует на звуки и особенно сильно на запахи.

Ребенок идет на контакт, спокоен и не агрессивен. При знакомстве смотрит сквозь собеседника, при последующем общении так же. Мотивация к общению отсутствует.

Имеются стереотипии, аутостимуляции. Каждый день выполняется несколько ритуалов: во время обеда ребенок ест только макароны с кетчупом, перед выходом из дома в коридоре раскладывает обувь, чистит зубы щеткой только определенного цвета, носит обувь только на липучке.

Внешний вид опрятный, одевается самостоятельно с небольшой помощью взрослого. Общая моторика недостаточно развита, так как длинные руки и ноги не слушаются при выполнении упражнений. Не выполняет упражнения по

словесной инструкции. Мелкая моторика не до конца сформирована: может сам застегнуть пуговицы, но расстегнуть не может. Навыки самообслуживания сформированы, старается сам одеваться. Вся одежда на липучках, так как нравится звук при расстегивании.

В игровой деятельности занимает пассивную позицию: не проявляет внимание к игре, инструкциям и игрушкам.

Познавательные процессы ниже нормы.

Представления об основных геометрических фигурах и цветах не сформированы.

Во время выполнения упражнений внимание рассеяно, плохо фокусируется на чем-то.

Память развита плохо: быстро забывает новую информацию. При демонстрации картинок не реагирует на педагога. Ребенок хорошо интонирует.

Состояние *речи* ребенка значительно ниже возрастной нормы.

Слух и зрение в норме. Темп речи ускоренный, малоразборчивая речь.

Строение артикуляционного аппарата имеет несколько особенностей: крупный рот, тонкие губы, крупный тяжелый язык, крупные зубы.

Фонематический слух нарушен: не различает звуки, схожие по акустическим и артикуляционным признакам. Фонематический анализ и синтез нарушены: не выделяет первый и последний звук и место звука в слове.

Словарный запас беден. Ребенок не знает основные цвета: не может назвать и не может показать. Не знает геометрические фигуры: не может показать и назвать. Не может объяснить значение слов (холодильник, пылесос). Не может назвать детенышей животных. Не может подобрать антонимы

Не может образовать множественное число существительных, уменьшительно-ласкательные формы слов. Не согласовывает существительное с прилагательным и с числительным.. Не может образовать прилагательные от существительных. Не может назвать простые глаголы. Не может произнести слова сложного слогового состава. Не может повторить отраженное простое предложение.

Способен к односложным ситуативным и штампованным фразам.

Миша, 7 лет, живет в полной благополучной семье.

Телосложение мальчика крупное, немного полное. Голова большая, большой рот и впалые глаза. Внешний вид опрятный.

Общая моторика нарушена, тело не слушается при выполнении упражнений. Мелкая моторика не сформирована: плохо умеет застегивать и расстегивать пуговицы, не умеет завязывать шнурки. Навыки самообслуживания не сформированы. Ребенок не может одеться самостоятельно. Гигиенические процедуры выполняет с помощью взрослого.

В игровой деятельности не проявляет себя. Полностью замыкается в себе. Реакции на внешние раздражители нет.

Познавательные процессы ниже нормы.

Нет понимания цвета и фигур, а также пространства и времени.

Память развита плохо: ребенок не запоминает получаемую информацию.

Состояние *речи* ребенка значительно ниже возрастной нормы.

Слух и зрение в норме. Темп речи нормальный. Речь малоразборчива.

Строение артикуляционного аппарата имеет несколько особенностей: большие губы, крупный тяжелый язык, крупные губы.

Фонематический слух нарушен: не различает звуки, схожие по акустическим и артикуляционным признакам. Фонематический анализ и синтез нарушены: не выделяет первый и последний звук и место звука в слове.

Ребенок не знает основные цвета: не может назвать и не может показать. Не знает геометрические фигуры: не может показать и назвать. Не может объяснить значение слов (*холодильник, пылесос*). Не может назвать детенышей животных. Не может подобрать антонимы. Активный и пассивный словарный запас определить сложно, поскольку ребенок не реагирует на просьбы педагога.

Не может образовать множественное число существительных, уменьшительно-ласкательные формы слов. Не согласовывает существительное с прилагательным и с числительным. Не может образовать прилагательные от

существительных. Не может назвать простые глаголы. Не может произнести слова сложного слогового состава.

Не может повторить отраженное простое предложение.

В речи присутствуют эхолалии, мальчик воспроизводит звуки и слова, услышанные где-то. Смысла в ответах нет.

Согласно предоставленным характеристикам? неврологические заключения, выданные описанным детям, соответствуют диагнозу РАС и актуализируют психолого-педагогические проблемы.

Все четыре старших дошкольника, несмотря на существенные индивидуальные различия и на выраженное отставание от возрастных норм, в той или иной мере обладают речевыми навыками, точнее, у них сформирована или начинает формироваться языковая система родного языка. Результаты их речевого обследования показывают, пусть ограниченное, наличие единиц всех уровней языковой системы (включая однословные фразы). Но наличие не значит владение. Речевые нарушения ребенка с РАС связаны не столько со структурой, сколько с коммуникацией, в которой необходимо использовать элементы этой структуры, что подтвердило вышеприведенное обследование.

Поскольку основная цель работы логопеда - формирование и развитие основных структурных компонентов речевой системы, содержание коррекционно-логопедического воздействия в отношении к детям с аутизмом, с учетом специфики их основного нарушения и ярко выраженного своеобразия речевых недостатков, будет качественно отличаться от классической логопедической помощи и носить комплексный, медико-психолого-педагогический характер.

Список использованных источников:

1. [<https://mkb-10.com/index.php?pid=4429>]
2. *Калмыкова О.К., Якунина О.В.* Ранняя коррекционно-педагогическая помощь детям с аутизмом в условиях областного реабилитационного центра // Специальное образование и социокультурная интеграция - 2019:

Сб. науч. статей по материалам Международной научно-практической конференции. Саратов, СГУ. С. 182-188.

3. *Якунина О.В.* Особенности связной речи старшего дошкольника с расстройством аутистического спектра / Актуальные проблемы логопедии. Саратов, 2020. С. 131-136.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЬЯМИ
ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ КАК УСЛОВИЕ
ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ**

Е. Н. Паршенкова

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и
специального образования, Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановской
государственный университет», г. Шуя, Россия*

vena.mail@yandex.ru

И. В. Щудрина

*учитель-логопед высшей квалификационной категории
МДОУ «Детский сад №23» комбинированного вида, г. Шуя, Россия*

ivshc@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации взаимодействия учителя-логопеда с родителями дошкольников с речевыми нарушениями. Представлены результаты практического изучения данного вопроса. Описаны некоторые формы взаимодействия учителя-логопеда с семьями воспитанников.

Ключевые слова: учитель-логопед, дошкольники с речевыми нарушениями, взаимодействие с семьями, формы организации работы по взаимодействию с родителями

**INTERACTION OF A SPEECH THERAPIST WITH FAMILIES OF
PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS AS A CONDITION
OF EFFECTIVE CORRECTIVE WORK**

E.N. Parshenkova

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy
and Special Education, Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia*

vena.mail@yandex.ru

I.V. Shchudrina

*Speech therapist,
Kindergarten № 23, Shuya, Russia
ivshc@mail.ru*

Abstract. The article deals with the problem of organizing the interaction of a speech therapist teacher with parents of preschool children with speech disorders. The results of practical study of this issue are presented. Some practical forms of interaction between a speech therapist and the families of students are described.

Keywords: speech therapist, interaction with families, preschool children with speech disorders, forms of organization of work on interaction with parents.

С 2014 года содержание деятельности дошкольных образовательных организаций, в том числе и коррекционной, регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО). На основе данного нормативного акта для оказания специальной логопедической помощи дошкольникам с речевыми нарушениями специалистами образовательного учреждения определяются цели, задачи, содержание коррекционной работы, основные подходы к ее реализации.

Обязательным требованием ФГОС ДО является организация взаимодействия специалистов образовательного учреждения с семьями воспитанников, которое имеет целью повышение педагогической культуры родителей, активизацию роли семьи в воспитании, обучении и коррекции речевого развития ребенка, а также выработке единого и адекватного понимания проблем, имеющих у ребенка.

Без активной позиции родителей в коррекционно-развивающем процессе невозможно достичь максимальной эффективности работы учителя-логопеда, так как задачи по улучшению качества речи дошкольников невозможно решить тогда, когда их семейное окружение создает неблагоприятную речевую среду, не стимулирует речевое общение, не проявляет достаточной заинтересованности в

совершенствовании речевых возможностей ребенка, не содействует закреплению тех умений, которые формируются на логопедических занятиях.

Семья оказывает огромное влияние на формирование полноценной личности ребенка. Однако родители часто недопонимают, не знают или недооценивают важность и значимость развития всех сторон речи ребенка, в то время как навык правильной речи, как и все важные навыки, первоначально закладывается и приобретается именно в условиях семьи

На современном этапе развития нашего общества происходит изменение видов семейных отношений, снижается стабильность брачных союзов, возрастает внесемейная занятость родителей, происходит увеличение количества родителей, которые имеют вредные привычки, что отрицательно влияет на уровень их общей психолого-педагогической культуры, препятствует формированию адекватного отношения к речевым недостаткам ребенка, создает трудности для активного участия в коррекционно-педагогическом процессе, продуктивному сотрудничеству с учителем-логопедом.

В современных семьях отмечается недостаток свободного времени для общения с ребенком: в значительной части случаев у детей ощущается дефицит общения с родителями в силу их постоянной занятости, которая может быть обусловлена объективными (работа) или субъективными причинами (зависимость от компьютерных игр, социальных сетей и пр.), но, даже пребывая совместно с родителями, ребенок зачастую лишен их внимания, речевое общение крайне ограничено, и, в ряде случаев, подменяется предоставлением ребенку современных электронных гаджетов (смартфон, планшет и пр.).

Е.С. Бабина причину того, что многие родители не уделяют должного внимания речевому развитию своих детей, видит в том, что они «не слышат» речевых недостатков или не придают им должного значения, считая, что это издержки возраста и со временем все исправится само собой [1, с. 57].

Кроме того, многие родители, имеющие детей с речевыми нарушениями, испытывают дефицит знаний о возможностях своих детей; о том, в какой коррекционно-развивающей помощи, они нуждаются. Значительная часть

родителей проявляет потребительское отношение к образованию, снижая тем самым эффективность обучения. Родители нередко отстраняются от работы по исправлению речевых недостатков у детей в силу того, что не владеют необходимыми педагогическими знаниями и умениями. Большинство из них считают, что всё, что нужно сделают в детском саду, ссылаясь при этом на свою занятость и отсутствие компетенции в вопросах речевого развития ребенка.

Отношение родителей к речевому дефекту их ребенка необходимо учитывать при планировании коррекционно-логопедической работы, так как оно отражается на отношении ребенка к своей речи, связано с его желанием преодолеть имеющиеся недостатки; от позиции родителей, их усилий во многом зависит то, насколько качественно ребенок усвоит те знания и умения, которые формируются в процессе логопедического воздействия, что в конечном итоге влияет на эффективность коррекции речевых нарушений.

В спектр задач педагогической работы учителя-логопеда входят задачи, связанные с обеспечением непрерывности обучения дошкольника с речевой патологией в процессе коррекционного воздействия, которое может и должна оказывать на него семья такого ребенка.

Выстраивание эффективной модели взаимодействия учителя-логопеда с родителями дошкольников с нарушениями речи предполагает установление партнерских взаимоотношений между логопедом и членами семьи, которые должны стать активными участниками коррекционного процесса, а также содействовать формированию единой развивающей среды, как в условиях образовательной организации, так и дома.

При осмыслении родителями своего места в коррекционно-развивающем процессе и важности своих личных усилий в деле исправления недостатков речевого развития дошкольников очень важна доступность и убедительность той разъяснительной работы, которая проводится учителем-логопедом.

Начало выстраивания взаимодействия педагогов и родителей целесообразно начинать с такой формы работы, как день открытых дверей. Она предполагает расширение представлений родителей о том, какие функции

выполняют различные специалисты дошкольного образовательного учреждения, каким образом они могут с ними связаться и какую помощь могут получить. Также целесообразно дать возможность родителям лично посетить помещение группы, куда рекомендуется направить их ребенка для получения коррекционной помощи, побывать в кабинете учителя-логопеда, чтобы иметь более полное представление о том, в каких условиях будет проходить коррекционный процесс, познакомиться с возможностями и оснащением других помещений детского сада, где также предполагается пребывание их ребенка (спортивный зал, музыкальный зал, медицинский кабинет).

Правильная организация дня открытых дверей способствует снятию излишнего эмоционального напряжения, которое зачастую отмечается у тех родителей, чьим детям рекомендуется пройти психолого-медико-педагогическую комиссию и получить рекомендации о зачислении ребенка в группу компенсирующей направленности; демонстрирует открытую позицию администрации образовательного учреждения и специалистов, которые будут принимать участие в процессе коррекционно-развивающей работы.

С целью повышения эффективности работы по организации взаимодействия учителя-логопеда с семьями воспитанников, посещающих группу компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи в МДОУ «Детский сад №23» г. Шуи было проведено анкетирование, которое позволило определить отношение родителей к речевому развитию ребенка; содействовало выявлению их педагогической компетентности в вопросах речевого развития детей и анализу возможностей по вовлечению в предстоящий процесс коррекции недостатков речевого развития. Анкета была разработана на основе методических материалов Йощенко В.О. [2], О.В. Солодянкиной [3].

Анализ результатов анкетирования показал, что 33,3% родителей считают, что речевое развитие ребёнка от них не зависит, 25% затруднились ответить, 41,7% считают, что речевое развитие от них зависит частично; педагогической компетентностью в вопросах речевого развития детей при этом удовлетворены

только 16,6%, остальные указали, что не удовлетворены или затруднились с ответом; при ответе на вопрос о том, в чем нуждается ребёнок на данном этапе речевого развития, подавляющее большинство родителей (91,7%) указали, что их детям необходима помощь специалистов; при этом отмечается, что свою ответственность в речевом развитии собственных детей чувствуют не все родители, только 8,3% опрошенных указали, что нуждаются в знаниях, как развивать речь ребенка; при этом 83,3% ответили, что смутно или вообще не представляют, что нужно предпринять для развития речи, 33,3% рассчитывают исключительно на помощь специалистов.

Также был проведен опрос воспитателей, работающих в группе компенсирующей направленности, на предмет того, насколько родители воспитанников вовлечены в процесс коррекции речевых недостатков собственных детей. Было отмечено, что только 50% родителей систематически выполняют рекомендации педагогов, 41,7% - лишь формально им следуют, инициативность членов семьи снижена, требуется постоянная стимуляция активности со стороны педагогов, 8,3% - выполняют только отдельные рекомендации либо вовсе их игнорируют, перекладывая ответственность за речевое развитие ребёнка на детский сад.

Для повышения эффективности работы по организации взаимодействия учителя-логопеда с семьями воспитанников с речевыми нарушениями наряду с традиционными формами работы (родительские собрания, индивидуальные консультации, оформление информационных стендов) стали применять такие, как родительский клуб, открытые подгрупповые и индивидуальные логопедические занятия, открытые интегрированные занятия.

Заседания родительского клуба проходят ежемесячно с участием родителей и детей. Их основная цель – создание условий для взаимодействия детей и взрослых через организацию единого образовательного пространства. Основная часть заседания родительского клуба практическая, в рамках которой дети и родители под руководством учителя-логопеда, а иногда и самих детей, и родителей выполняют упражнения, играют в игры по развитию речи. Заседания

родительского клуба помогают сплотить группу родителей, повышают педагогическую компетентность родителей в вопросах развития речи дошкольников, создают условия для эффективного взаимодействия детей и родителей по коррекции недостатков речевого развития, а также создают положительную эмоциональную атмосферу.

Открытые логопедические занятия проводятся с периодичностью 3-4 раза в год с участием детей, родителей, учителя-логопеда. На занятия приглашаются родители. В течение учебного года планируются разные виды занятий: по звукопроизношению, лексико-грамматическому строю речи, связной речи, подготовке к обучению грамоте. Перед занятием родители знакомятся с его целью, логопедическими методами и приёмами. В течение занятия родители сначала наблюдают за своими детьми, за их успехами и неудачами, постепенно становясь участниками занятия, выполняя упражнения и предложенные игры вместе с детьми. Открытые занятия помогают родителям стать полноправными участниками коррекционного процесса, понять пути преодоления речевого дефекта детей, стать более компетентными и ответственными в выполнении методических рекомендаций учителя-логопеда.

Открытые интегрированные занятия проводятся 2-4 раза в год с участием детей, родителей, педагогов группы и других специалистов, работающих с воспитанниками данной группы (музыкальный руководитель, инструктор физической культуры, педагог-психолог). Такие занятия более продолжительные по времени, включают в себя игры и упражнения по нескольким образовательным областям, на данных занятиях родители и воспитанники являются полноправными участниками.

Активную роль в организации взаимодействия с родителями играет использование современных коммуникационных технологий, которые могут применяться на постоянной основе, как средство, с помощью которого можно в доступной и наглядной форме донести информацию и методические рекомендации до родителей. Но особенно их значение возрастает тогда, когда в силу разных обстоятельств прерывается посещение ребенком детского сада, так

как дает возможность, как максимум, не допускать значительного отставания от программы, а как минимум, препятствовать распаду формируемых речевых умений.

Методически грамотная организация взаимодействия учителя-логопеда и родителей, демонстрирующая открытую к сотрудничеству позицию специалиста, его заинтересованность в успешном речевом развитии дошкольников, умелое использование разнообразных форм работы, подбор оптимальных для родителей инструментов для сотрудничества с семьей обучающихся, является залогом успешной коррекционно-развивающей работы и позволяет в значительной степени повысить ее эффективность и результативность.

Список использованных источников:

1. *Бабина Е.С.* Партнерство ДООУ и семьи в логопедической работе // Логопед. 2005. №5. С. 57-61.
2. *Йощенко В.О.* Сборник примерных форм документов и методических материалов к организации логопедической работы в ДООУ. М.: АРКТИ, 2009.- 247 с.
3. *Солодянкина О.В.* Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. М.: АРКТИ, 2007.- 80 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

О. А. Потемкина

*учитель-логопед первой квалификационной категории Муниципального
бюджетного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 29» г.*

Иванова, Россия

potemkina37@mail.ru

Аннотация. В статье на основе анализа литературы и опытно-экспериментального исследования представлен теоретически обоснован, разработан и апробирован комплекс логопедических мероприятий по формированию слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Результаты исследования представляют практический интерес для логопедов.

Ключевые слова: лица с тяжелыми нарушениями речи, слоговая структура слова, общее недоразвитие речи.

FORMATION OF A SYLLABIC STRUCTURE OF A WORD IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

O.A. Potemkina

Speech therapist, Kindergarten No. 29, Ivanovo, Russia

potemkina37@mail.ru

Abstract. Based on an analysis of the literature and a pilot study, the article presents a theoretically substantiated, developed and tested set of speech therapy measures for the formation of the syllabic structure of the word in preschool children with general speech underdevelopment. The results of the study are of practical interest for speech therapists.

Keywords: persons with severe speech underdevelopment, syllabic structure of the word, general speech underdevelopment.

У значительной части детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи \ в структуре речевого дефекта может наблюдаться нарушение процесса формирования слоговой структуры слова, что выражается, как правило, в ее упрощении: дети сокращают количество слогов, пропускают согласные звуки в стечениях, добавляют лишние гласные звуки, нарушают последовательность слогов в словах.

Ученые, занимающиеся вопросами нарушения слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи, сходятся во мнении, что имеющиеся у дошкольников недостатки приводят к отрицательным последствиям. Нарушается развитие лексико-грамматического строя речи, фонематического восприятия, что влечет за собой нарушение процесса овладения грамотой, и, как следствие, приводит к нарушению формирования полноценной учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и апробация комплекса логопедических мероприятий по формированию слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В эксперименте приняли участие воспитанники старшей группы компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 29» г. Иванова с логопедическим заключением II-III уровень речевого развития.

Констатирующий этап исследования проведен по методике обследования состояния слоговой структуры слова З.Е. Агранович [1,2]. Диагностический материал был подобран в соответствии с классификацией, разработанной А.К. Марковой [5]. Предметные картинки – из «Альбома для логопеда» О.Б. Иншаковой [4].

Позволило выявить следующие нарушения слоговой структуры: перестановки слогов, элизии, редукция многосложной слоговой структуры слова. Наиболее доступными для участников эксперимента были одно - и двухсложные слова (каша, бусы, губы, дом, дым). В трёхсложных словах с

закрытым слогам (бегемот, радуга) ча́ще всего допускали перестановки слогов (гебимот, рагуда), так же присутствовали пропуски согласных звуков в начале слова из-за нарушения звукопроизношения (рама-ама, рука-ука), сокращали число слогов и стечения согласных звуков в трёхсложных словах (комната-коната).

Для преодоления выявленных нарушений был разработан комплекс логопедических мероприятий по формированию слоговой структуры слова, в основу которого была положена методика З. Е. Агранович, включающая два этапа:

- подготовительный: работа над слуховым вниманием, над ритмической структурой слова, формирование общей координации движений, развитие динамического праксиса и координации рук, формирование временно-пространственных представлений;

- коррекционный: развитие возможностей восприятия и проговаривания последовательных гласных звуков и слогов;

Учитывая выявленные нарушения слоговой структуры слова и имеющийся уровень речевого развития, больший упор был сделан на подготовительный этап, который имеет целью формирование неречевых механизмов, лежащих в основе усвоения слоговой структуры слова.

На основании данной методики был разработан комплекс логопедических мероприятий по формированию слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В комплекс включены игры и упражнения из учебно-методического пособия Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной «Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи» [3].

Логопедическая работа по формированию слоговой структуры слова проводилась на индивидуальных занятиях 3 раза в неделю.

Необходимо отметить, что дети регулярно посещали детский сад, без уважительной причины не отсутствовали, поэтому логопедическая работа по

формированию слоговой структуры слова и развитию речевых навыков велась систематически, что отразилось на её темпах и эффективности.

В коррекционную работу были вовлечены родители через систему методических рекомендаций по закреплению отработанных игр и упражнений в домашних условиях.

Параллельно с работой по формированию слоговой структуры слова велась работа по коррекции звукопроизношения. Коррекционный этап логопедической работы по формированию слоговой структуры слова на уровне слогов проводился на этапе автоматизации и дифференциации поставленных логопедом звуков.

С введением режима самоизоляции работа по формированию слоговой структуры слова проводилась дистанционно.

Связь с родителями осуществлялась с помощью мобильного приложения WhatsApp, куда высылались методические рекомендации с различными упражнениями, а также через аудио- и видеосвязь осуществлялась консультативная поддержка. Игры и упражнения отбирались с учетом принципа доступности, поэтому их применение в домашних условиях не вызвало трудностей у родителей.

К сожалению, формально повторить контрольный этап эксперимента по аналогии с констатирующим в силу эпидемиологической ситуации не представилось возможным, поэтому оценка эффективности коррекционной работы на первом, подготовительном, этапе была сделана на основе наблюдений во время проведения занятий в детском саду. Оценка результативности второго этапа происходило в ходе онлайн-бесед с каждым ребёнком и родителями через мобильное приложение WhatsApp.

Все это позволило установить положительную динамику, которая выражалась в том, что на невербальном материале ребята научились дифференцировать неречевые звуки, воспроизводить простые и сложные ритмы разными способами; отмечается положительная динамика при формировании общей координации движений, развитии динамического праксиса и

координации рук; упражнения ребёнком выполняются в заданной последовательности, темпе, ритме. Улучшения произошли в способности детей осуществлять отражённое повторение слов; ребята перестали добавлять слогаобразующий гласный звук в начале двухсложных слов, стали правильно передавать количество слогов. Однако у некоторых воспитанников сохранились недостатки, выражающиеся в пропуске звуков при стечении согласных, трудности при повторении слов 10 – 14 класса; основной ошибкой при воспроизведении слов всех классов по-прежнему является замена звуков или их пропуск из-за нарушения звукопроизношения.

Полученные результаты подтверждают эффективность коррекционно-развивающей работы.

Список использованных источников:

1. *Агранович З.Е.* Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 48 с.
2. *Агранович З.Е.* Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слов у детей / З.Е.Агранович. – СПб.: Детство-Пресс, 2014. – 66 с.
3. *Бабина Г.В.* Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: учебно-методическое пособие/ Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина. – М.: Книголюб, 2005. – 96 с. – Текст: непосредственный.
4. *Иншакова О.Б.* Альбом для логопеда. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2008. - 279 с. – Текст: непосредственный.
5. *Маркова А.К.* Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи: сбоник научных статей / Под ред. Р.Е. Левиной. -М.: б.и., 1961. - С. 59-70. – Текст: непосредственный.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

С. Ю. Страмилова

*учитель-логопед, Муниципальное автономное общеобразовательное
учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 29» Энгельсского
муниципального района, Саратовская область, Россия*

stramilova7@gmail.com

Аннотация: В статье обсуждаются методы логопедической работы по развитию коммуникативной функции речи в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, РАС, коммуникативная функция речи.

DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE FUNCTION OF SPEECH IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

S. Yu. Stramilova

Speech Therapist, Secondary school No. 29, Saratov region, Engels, Russia

stramilova7@gmail.com

Abstract: the article discusses methods of speech therapy for the development of the communicative function of speech in children with autism spectrum disorders.

Keywords: autism, autism spectrum disorders, ASD, communicative function of speech.

В настоящее время логопед в своей работе встречается с возросшим числом детей с расстройствами аутистического спектра. Главной задачей работы является подбор содержания и методов обучения, формирование навыков речевой коммуникации и социализация данной категории детей.

В отечественной литературе недостаточно освещена система логопедической работы детей с расстройством аутистического спектра. Многие методы всеупотребительны, направлены на развитие речи в целом и на коррекцию поведения.

Расстройства аутистического спектра (РАС) проявляются в диапазоне состояний, которые характеризуются определенным нарушением социального поведения, коммуникации и вербальных способностей, сужением интересов и деятельности, которые одновременно специфичны для индивидуума и часто повторяются. [1, с.49]

В группу расстройств аутистического спектра входят как тяжелые нарушения развития, так и легкие, пограничные нарушения. Интеллектуальный уровень крайне варьируется: от тяжелого повреждения до высоких когнитивных способностей. РАС часто сопровождаются другими нарушениями, в том числе эпилепсией, депрессией, тревожным состоянием и гиперактивным расстройством с дефицитом внимания.

Речевое развитие имеет разнообразный характер, от задержки речевого развития, до полного отсутствия речи. Особенности речевого развития отмечаются в 70 процентах случаев аутизма. Отсутствие речи, отсутствие реакции на речь других, проблема понимания обращенной речи, сложность понимания инструкции, буквальное понимание речи, эхолалии, «механическая», эмоционально бедная, монотонная речь. Для РАС характерно отсутствие фразовой речи, отсутствие употребление местоимений, глагольной лексики. Дети могут декларировать стихи, но не используют слова для коммуникации. У ребенка отсутствует разнообразная, спонтанная игра, игры по социальной имитации.

Часто наблюдается асинхрония развития между имеющейся у детей развитой на высоком уровне произвольной памяти и зрительного восприятия, способностями ребенка и его поведенческими реакциями, отсутствием критичности и взаимодействия с окружающей действительностью и социумом.

Логопедическая работа строится с учетом индивидуальных характеристик ребенка, и направлена на формирование артикуляторных возможностей, речевой и альтернативной коммуникации, произвольной фразовой речи, связного высказывания, диалогической речи.

К коммуникации относится всё, что облегчает понимание или выражение мыслей. В логопедической работе для развития коммуникативной функции речи у детей с нарушениями аутистического спектра используют методы развития моторной коммуникации, звуковых выражений, жестов символической коммуникации, письменной коммуникации, вербальной коммуникации. [2, с.127].

Для успешного проведения коррекционных мероприятий в процессе обследования ребенка следует оценить его коммуникативное поведение, степень взаимодействия с ним, изучить ресурсы организма, его эмоциональный и мотивационный аспекты, выявить особенности зрительного, слухового и тактильного восприятия.

Наряду с наблюдением важную роль играет опрос близких ребенку людей. Данная информация важна для дальнейшего планирования. В своей работе логопед должен уметь считывать все маркеры эмоциональных переживаний ребенка — выражение лица, страхи, реакции, позы, находить методы их предупреждения и преодоления.

В коррекционную работу с детьми включают комплекс упражнений артикуляционной гимнастики и дыхательных упражнений, развивающих мышцы артикуляционного аппарата, мимической мускулатуры, дыхательной и голосовой функции, подготавливающих все синхронные процессы для вербализации.

Короткие стишки и показ артикуляционных упражнений привлекают внимание ребенка, заставляя вступать в зрительный контакт на первых занятиях и повторять упражнения на последующих. Большая работа проводится по обучению произнесения гласных звуков (а, о, и, у, э, ы), как основы слогаобразования. Уточняется артикуляция гласных, их различие, произнесение

громким, спокойным, тихим, протяжным, отрывистым голосом. Отрабатывается пение гласных под музыку, с выделением ударной позиции, ритма, темпа, интонации. Проводится работа по изучению гласных букв. На этом этапе работы могут быть вызваны и соотнесены с коммуникативными ситуациями звуки, необходимые для сообщения просьбы, отказа и других выражений.

Сохранные согласные звуки вводятся в речь сначала в односложных словах, далее слоговая структура усложняется по мере усвоения звукового и лексического материала. Одновременно проводится работа по постановке и введению в речь отсутствующих звуков. Постепенно переходим к усложнению коррекционных задач по обучению коммуникативным навыкам. Выражение просьбы с помощью одного слова, с помощью словосочетаний, фраз. Развитие речевой коммуникации осуществляется последовательно, с постепенным усложнением, что позволяет ребенку постепенно овладевать фразовой речью.

Работа по картинкам включает на начальных этапах перечисление предметов, с последующим названием глагольного действия с дополнением. Включение визуальных картинок, является необходимым в логопедической работе по формированию коммуникативной функции речи у детей с расстройством аутистического спектра как наглядной опоры, картинки - подсказки, для формирования понимания и закрепления словаря, построения фраз, словосочетаний, отработки формирования вопросно-ответных конструкций. Далее в процессе обучения количество картинок уменьшается за счет увеличения объема печатных слов. Формируются образные понятия «слово», «два слова», «предложение», перемещаемость слов в предложении.

Детей с низким уровнем сформированности коммуникативных навыков обучают умениям откликаться на свое имя, отвечать на приветствия, уметь голосом, мимикой, жестами, выразить просьбу, отказ, соглашение. У детей среднего уровня формируют умение отвечать на простые вопросы. Детей высокого уровня обучают отвечать на сложные вопросы. Проводится работа по обучению навыкам чтения и письма, соотнесению звуков и букв, их запоминанию. Обучение сложению букв в слоги, в слова. Тренировка навыков

печатания букв, слов. Прописывая буквы в слове, ребенок внутренне проговаривает его звуковую структуру, что готовит речевой аппарат к произнесению написанного.

При невозможности прямой коммуникации используем методы альтернативной коммуникации. Логопедическая работа будет заключаться в обучении использованию ребенком, с учетом его особенностей и потребностей, наборов карточек (PECS). Изучаются основные лексические темы, карточки соотносятся с коммуникативными ситуациями. Ребенок должен уметь выбрать необходимую карточку-просьбу в каждой конкретной ситуации коммуникации.

Часто дети с аутистическими расстройствами имеют трудности при обучении письму. Дети с аутизмом предпочитают писать очень большими и широкими письменными буквами, что указывает на сложности с мелкой моторикой. В процессе письма наклон и размер букв в почерке не соблюдается, изменчив. Часто дети придумывают свою систему написания букв используя сравнение, например, с животными (элемент букв – *n*, *p* – хобот у слона). Пока фразы-маркеры не будут произнесены вслух, пока ребенок не услышит подтверждения со стороны педагога, ребенок букву не пишет. Все это затрудняет использование письма, как средства коммуникации.

Попытки обучения письменной речи иногда не приносят результат. Чтение при этом может оказаться сохранным. В этом случае, обучение коммуникации с помощью технических средств (компьютер, планшет, телефон) становится более успешным способом. В некоторых случаях обучение печатанию на клавиатуре, проводится сопряженно с обучением говорению. В настоящее время существуют программы, переводящие напечатанный текст в речь и сохраняющая частые фразы (LINKa –Россия, Зузанне Рабэ – Германия). Такие программы в логопедической работе оказывают помощь в развитии коммуникативных навыков.

Обязательно в логопедическую работу включают работу по развитию мелкой моторики рук. Пальчиковые игры, работа с мозаикой, конструктором, развивают мышцы кистей рук, стимулируют речевые зоны.

Подводя итог, можно сказать, что логопедическая работа, хоть и строится по основным принципам в логопедии, однако имеет специфические особенности. Важность состоит в донесении информации до ребенка, создание практической коммуникативной ситуации и введение в нее ребенка доступными для него средствами, обязательное использование наглядной опоры, закрепление навыков и перенос в другие социальные формы. Обучение коммуникации должно идти от самого ребенка, от его физиологических нужд, заинтересованности чем-либо. В речи необходимо придерживаться простоты и краткости, говорить медленно, продумывая темп. Прямой язык — это способ общения с детьми с РАС. Избегать абстрактных конструкций, сарказма, неточных формулировок, не добиваться зрительного контакта. Не выражать свои эмоции мимикой, аутист может их неправильно считать и не понять.

Цель логопедической работы состоит в том, чтобы окружающие лучше стали понимать намерения и просьбы детей с РАС, минимизировать использование жестовой речи ребенком. Формирование базовых коммуникативных функций и диалоговых навыков.

Представитель отечественной лингвистической школы профессор Светлана Бурлак, опираясь на современные научные данные, пишет: «Способность человека к обобщению не результат появления языка, а его предпосылка. Специфически человеческой чертой оказывается не способность обобщать правила, а применение этой способности к коммуникативной системе» [3, с. 74]. В логопедической работе по развитию коммуникативной функции речи у детей с расстройствами аутистического спектра постоянно необходимо находить поиск индивидуальных подходов к ребенку, не навредив его внутреннему состоянию, понимать, сопереживать, творить, выдумывать.

Список использованных источников:

1. Комплексные и согласованные усилия по ведению расстройств аутистического спектра. Резолюция Всемирной ассамблеи здравоохранения, WHA67.8 Стр. 17

2. *Богдашина О.Б.* Вопросы коммуникации при аутизме и синдроме Аспергера. М.: Наш Солнечный Мир, 2016. 34 с.
3. *Бурлак С.А.* Происхождение языка. Факты, исследования, гипотезы. Москва: Альпина Нонфикшн, 2019. 609 с. ISBN 978-5-00139-059-6
4. *Заварзина-Мэмми Е.Г.* Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи методу альтернативной коммуникации // Аутизм и другие нарушения развития. 2004. № 3. С. 11—17
5. *Карпенкова И.В.* Применение метода Facilitated Communication при обучении детей с РАС письменной коммуникации с использованием компьютера // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 1. С. 15—28.
6. *Андреева С.В.* Формирование вербальной схемы тела в коррекционно-логопедической работе с учащимися с РАС и интеллектуальными нарушениями / Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: Сб. мат. III Всероссийской конференции. Москва: ФРЦ МГППУ, 2018. 275 с. С. 92—94. ISBN 978-5-94051-185-4.
7. *Андреева С.В.* Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС // Аутизм и нарушения развития, 2019. Т. 17. № 3 (64). С. 36—46.
8. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. Москва: ФРЦ МГППУ, 2016. 125 с.
9. *Хаустова А.В.* Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / Под общ. ред. Москва: ФРЦ МГППУ, 2016. 57 с.
10. *Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В.* Подготовка к школе детей с нарушениями речи. Учебно-методическое пособие. Москва: Издательство школы-интерната. 2017. № 102. 158 с.

КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕОДОЛЕНИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Н. Г. Шайдулина

учитель-логопед, МАДОУ детский сад №50, городской округ Ревда,

Свердловская область, Россия

ms.nailya.11@mail.ru

Аннотация. В статье затронута и рассмотрена проблема развития кинезиологических процессов у детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) и их влияние на речевые процессы. Приведены примеры работы и апробация данного опыта работы с данным контингентом воспитанников.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, образовательная кинезиология, кинезиологические упражнения, речевые нарушения.

KINESIOLOGICAL APPROACH IN CORRECTION SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH DISABILITIES

N. G. Shaidulina

Speech Therapist, Kindergarten No. 50, Revda, Sverdlovsk region, Russia

ms.nailya.11@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of development of kinesiological processes in children with disabilities and their impact on speech processes. Examples of work and approbation of this experience with this contingent of pupils are given.

Keywords: children with disabilities, educational kinesiology, kinesiological exercises, speech disorders.

Современное общество постепенно становится терпимым к людям с нарушениями в развитии. В школах и в детских садах начали создаваться необходимые условия, в которых нуждаются дети с ОВЗ. Министерство просвещения Российской Федерации издает распоряжение «Об утверждении

примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [1], основными задачами которого являются:

- организация и проведение логопедической диагностики с целью своевременного выявления и последующей коррекции речевых нарушений у обучающихся;

- организация проведения логопедических занятий с обучающимися с выявленными нарушениями речи;

- организация пропедевтической логопедической работы с обучающимися по предупреждению возникновения возможных нарушений в развитии речи, включая разработку конкретных рекомендаций обучающимся, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам;

- консультирование участников образовательных отношений по вопросам организации и содержания логопедической работы с обучающимися.

Мне, как педагогу-практику, работая в дошкольной образовательной организации, приходится решать вопросы интеграции в свою образовательную деятельность различных методов и приемов для успешной и эффективной работы по коррекции недостатков у детей с ТНР (тяжелыми нарушениями речи), где помимо нарушений речевого высказывания, выявляются нарушения психических процессов, недоразвитие мелкой моторики пальцев рук и др. В их преодолении считаю эффективным использование здоровьесберегающих технологий, включающих в себя различные методы и приемы, направленные на сохранение здоровья и профилактику отклонений, улучшение обучения в ситуациях, требующих ясного мышления, на выявление скрытых способностей ребёнка, расширяя возможные границы головного мозга. [2] Именно такие упражнения развивают тело, повышают стрессоустойчивость организма, синхронизируют работу полушарий головного мозга, улучшают зрительно-моторную координацию, формируют пространственную ориентировку, совершенствуют регулирующую и координирующую роль нервной системы. Упражнения дают немедленный и кумулятивный (накопительный) эффект.

В настоящее время стала широко рассматриваться педагогами, осуществляющими коррекционно-развивающую работу, образовательная кинезиология. Данная кинезиология относится к здоровьесберегающей технологии, с помощью которой можно выявить скрытые способности ребёнка, расширить возможные границы деятельности головного мозга.

Целью образовательной кинезиологии является развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности ребёнка.

Задачи:

- оптимизировать деятельность головного мозга;
- развивать интеллектуальные и творческие способности;
- развивать способность к обучению и усвоению информации;
- восстанавливать работоспособность и продуктивность деятельности;
- снимать стресс, нервное напряжение, усталость.

Очень эффективными приёмами в развитии образовательной кинезиологии, а именно межполушарного взаимодействия является использование обеих рук ребёнка при выполнении различных упражнений по развитию мелкой моторики.

Данная методика используется как дополнительный материал при изучении лексических тем. [3]

К примеру:

- обведи простыми карандашами по пунктирным точкам предметы обеими руками;
- штриховки по пунктирным точкам обеими руками;
- раскрась геометрические фигуры (предметы) одним и тем же цветным карандашом и обеими руками;
- упражнения на смену движений пальцев рук, подобранные в соответствии с изучаемой лексической темой.

Например, при изучении темы «Фрукты» ребёнку предлагается рассмотреть ряд чередующихся картинок со следующими фруктами: манго,

киви, банан. Ребёнок слева направо проводит свой взгляд и в соответствии с увиденной картинкой выполняет движения сначала правой ногой и правой рукой: манго – топ (правой ногой), киви – хлоп (обеими руками), банан – покажи нос (правой рукой). То же самое проделывается левой рукой. Это же самое задание можно выполнить, проводя взглядом справа налево.

Следующий вид упражнения: раскрашивание геометрических фигур (предметов) обеими руками в верхнем и нижнем рядах одновременно;

-обводка по лабиринтам правой и левой руками одновременно;

-прошагай пальчиками левой и правой руки навстречу друг другу, левая рука – на верхней полке, правая – на нижней, поменяй руки;

-обводка определённых предметов (животных), названных педагогом, которые изображены вверх ногами или в зеркальном изображении;

-соедини детёныша животного и взрослое животное двумя пальчиками навстречу друг друга (животные изображены по краям листка), проведи двумя руками простыми карандашами навстречу друг другу по пунктирной линии, соединяя взрослое животное и его детеныша.

При изучении темы «Животные жарких стран» проводится игра-разминка «Уши-плечи-нос». На листке бумаги в ряд слева направо изображены слон, лев и бизон. Ребёнок внимательно проводит взглядом по рядам слева направо и показывает движения в соответствии с той картинкой, которую он видит. Если ребёнок видит слона, то он выполняет упражнение «Уши» (показывает правое ухо левой рукой, левое ухо правой рукой). Если ребёнок видит льва, то он выполняет упражнение «Плечи» (правое плечо – левая рука, левое плечо – правая рука). Если ребёнок видит бизона, он показывает нос правой рукой. Животные чередуются по-разному в двух рядах. Это же самое задание можно выполнить, проводя взглядом справа налево.

При изучении лексической темы «Посуда» можно дать задание обвести по точкам предметы посуды левой и правой рукой, но картинки слева и справа изображены зеркально.

Продолжи последовательность из трёх предметов, отличающихся каким-либо признаком (три предмета, отличающихся по цвету, три предмета, отличающихся по форме, по размеру и т.д.)

Упражнения на развитие мелкой моторики стимулируют речевые зоны коры головного мозга, развивают слухо-моторную координацию. Исследованиями учёных доказано, что развитие тонких координированных движений пальцев рук способствует активизации речевой активности у детей, более эффективному преодолению имеющихся нарушений звукопроизношения. Именно данный метод образовательной кинезиологии обширно применяется в логопедической практике.

Очень интересны вопросы интеграции таких видов деятельности, как коммуникативная деятельность и конструирование из различных материалов, которые также способствуют развитию мелкой моторики. В качестве материала для конструирования мной были выбраны обыкновенные счётные палочки. Они используются повсеместно, есть в каждой группе детского сада и дома.

Оказывается, счётные палочки могут не только служить в качестве счётного материала, использоваться на занятиях по развитию математических представлений, но и служить отличным средством в развитии коммуникативных способностей дошкольников.

В своей работе учителю-логопеду (или другому педагогу) целесообразно также использовать игры со счётными палочками. Приведу примеры некоторых авторских игр.

<p>«Подъёмный кран» Вот высокий этот дом Кто его построил? Гном? Нет, не гном, а великан, Это наш подъемный кран.</p>	<p><i>Дети большим и указательным пальцами правой руки захватывают счётную палочку и перекладывают её на другое место, имитируя строительство дома из панельных блоков (счётных палочек).</i></p>
--	---

	<i>Те же движения выполняются левой рукой.</i>
<p>«Птицы»</p> <p>Птицы прилетели и на ветку сели. Крылышками машут, песенки поют.</p>	<p><i>Дети попеременно захватывают счётную палочку большим и указательным пальцем (потом кладут на место), большим и средним пальцем, большим и безымянным пальцем, большим пальцем и мизинцем.</i></p> <p><i>Движения выполняются попеременно правой и левой рукой.</i></p>
<p>«Клювики»</p> <p>Прилетели птички, Птички – две сестрички, Славно зёрнышки клюют, Тук-тук-тук и тук-тук-тук Клюв у птицы вот такой, Есть маленький, а есть большой.</p>	<p><i>Ребёнок большим и указательным пальцем правой руки захватывает одну палочку (имитируя клюв птицы, захватывающей червячка).левой рукой также изображая большим и указательным пальцем другую птичку, перехватывает эту палочку.</i></p> <p><i>Игра повторяется до тех пор, пока палочка не упадёт. Важны координация и точные движения большого и указательного пальцев обеих рук.</i></p>

Использование методов и приемов здоровьесберегающих технологий, в том числе образовательной кинезиологии, будет способствовать развитию у детей с ТНР не только мелкой моторики пальцев рук, но и речевой активности.

Список использованных источников:

1. Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную

деятельность. МПРФ (МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ) Распоряжение от 6 августа 2020 г. № Р – 75.

2. *Анварова И.И., Калябина А.А., Михляева Л.В.* Кнопки мозга развитие умственных способностей ребёнка: методическое пособие для педагогов и родителей детей дошкольного возраста. Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2018. – 106 с.
3. *Сыщенко А.Е.* Формируем межполушарные связи. Тетрадь по лексическим темам. Инстаграм: @k_logopedy.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ

И. В. Юшкина

*специалист по учебно-методической работе ФГБОУ ВО «Московский
государственный лингвистический университет», г. Москва, Россия*

ibazel096@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена образовательным потребностям подростков с дислексией. Приводятся результаты исследования проблемы обучения данной категории учащихся и формирования у них различных способов мыслительной деятельности. Подчеркивается роль овладения умением самостоятельно организовывать учебную деятельность доступными стратегиями изучения учебных предметов, включая ресурсы виртуальной образовательной среды, согласно особенностям здоровья учащихся. Отмечаются возможности решения возникающих у познавательных трудностей в различных видах деятельности и способствующих комфортному обучению.

Ключевые слова: подростки, дислексия, образовательные потребности, умение учиться, непрерывное образование.

EDUCATIONAL NEEDS OF ADOLESCENTS WITH DYSLEXIA

I. V. Yushkina

*Specialist in educational and methodological work, Moscow State Linguistic
University, Moscow, Russia*

ibazel096@yandex.ru

Abstract. This article focuses on the educational needs of adolescents with dyslexia. The results of the study of the problem of teaching this category of students and the formation of various ways of thinking in them are presented. The role of mastering the ability to organize educational activities independently using accessible strategies for studying academic subjects, including the resources of a virtual

educational environment, according to the characteristics of students' health, is emphasized. The possibilities of solving cognitive difficulties arising in various types of activities and contributing to comfortable learning are noted.

Keywords: adolescents, dyslexia, educational needs, learning skills, continuing education.

В последнее время специалисты общеобразовательных школ все чаще обнаруживают у современных школьников одно из специфических расстройств развития учебных навыков – дислексию.

Профессор М. Н. Русецкая определяет дислексию как специфическое нарушение процесса чтения, выражающегося в устойчивом затруднении учащегося овладения навыками смыслового чтения. Согласно ежегодным логопедическим мониторингам, 25 – 30% учащихся общеобразовательных школ при достаточном уровне интеллектуального и сенсорного развития имеют данное расстройство. Некоторые из таких детей вынуждены обучаться в образовательных организациях (классах) VII вида [1].

Педагог М. Г. Ивлева рассматривает дислексию в качестве специфического нарушения, препятствующего полноценному овладению учащимися навыками смыслового чтения при сохранном интеллектуальном развитии [2].

Проведенный профессором Е. Л. Григоренко анализ исследований, посвященных дислексии, показывает, что эта специфическая неспособность детей к обучению чтению не поддается абсолютному устранению, доступно лишь снижение ее проявлений по итогам специальной работы [3].

Одним из признаков проявления дислексии, по В. С. Киселевой, является проблема смыслового аспекта. Она проявляется в слабой способности учащихся осуществлять взаимосвязанный пересказ прочитанного текста, употреблять разнообразные синтаксические конструкции, последовательно излагать очередность событий и отвечать на вопросы по его теме, структуре, значению отдельных слов, а также понимать и комментировать его содержание [4].

Педагоги G. Arcara, A. Barrett, S. Facchini, L. Campanelli, E. Galletta и другие видят ключевой фактор трудностей подростков с дислексией, связанных с пониманием информационных текстов, в «пренебрежении» отдельными компонентами текста. Это означает, что школьники с дислексией ненамеренно пропускают слова и предложения в ходе чтения текста, а после не могут его интерпретировать [5, 6].

Зарубежные нейрофизиологи A. M. Adams, T. P. Alloway, S. E. Gathercole и C. S. Willis объяснили данный педагогический феномен на примере современного гаджета. Они обнаружили, что при недостаточном объеме «операционной памяти» учащиеся не могут удержать то количество информации, которое они получили во время чтения информационного текста и проанализировать его содержание. Причиной данной проблемы является дефицит когнитивных ресурсов школьников [7].

Психологи L. Battistutta, E. Commissaire и G. Steffgen обнаружили взаимосвязь дислексии и самооценки подростков. Дети, у которых была диагностирована дислексия на ранних этапах обучения в школе, имеют более адекватную самооценку, чем те, у кого данное расстройство было обнаружено уже в пубертатный период. Они подтверждают, что наибольшее число социально-эмоциональных проблем возникает у подростков с расстройствами учебных навыков, в частности, с дислексией. Это проявляется в их низкой самооценке, недостаточном уровне социальной компетенции и выраженной эмоциональной неустойчивости к влиянию внешних событий на их поведение [8]. Осмысление этого факта обуславливает необходимость проанализировать психологические особенности подросткового возраста.

Физиологические процессы повышают эмоциональную возбудимость подростков, их импульсивность, неуравновешенность и др. Половое влечение становится основой эмоциональных переживаний подростков, подавление которого приводит к фрустрации, ухудшению самочувствия и специфическому поведению.

В силу физиологических изменений, происходящих в организме подростков, наблюдается повышенная утомляемость школьников, снижается работоспособность, не исключено двигательное беспокойство, а также повышенная возбудимость, потому что эти проявления не всегда поддаются их контролю. Из-за большого расхода физических ресурсов, у подростков нередко проявляется безразличие к образовательной деятельности, что негативно сказывается на их учебной успеваемости.

В подростковом возрасте в результате продолжительного самоутверждения у учащихся возникает психическое новообразование – потребность в самосовершенствовании.

Для того чтобы подростковый период принес продуктивные плоды в виде новообразований, важно создавать оптимальные психолого-педагогические условия воспитания и обучения для них, особенно для подростков с особыми образовательными потребностями.

Рассмотрим образовательные потребности подростков с дислексией на примере АООП ООО с ОВЗ МБОУ «Образовательный центр “Созвездие”» г. Красногорска коррекционного отделения VII вида.

Обучение подростка с дислексией предполагает единый процесс познавательной, речевой и практической деятельности. Эта деятельность позволяет ему овладеть знаниями, сформировать навыки и умения, получить опыт выполнения практических задач, а также обогатить их представление об окружающем мире. Поэтому образовательный процесс в максимально доступном для подростка с дислексией уровне должен быть нацелен на:

- 1) усвоение обязательного минимума методического материала;
- 2) расширение возможностей для удовлетворения проявившегося интереса к тому или иному учебному предмету, способствующего становлению личности и профессиональному самоопределению;
- 3) формирование способности применять освоенный эмпирический и социальный опыт в решении практических задач;

4) присвоение и транслирование культурных и спортивных достижений общества, а также внесение посильного в них вклад.

В обучении подростков с дислексией педагоги и психологи ориентированы на стимулирование их познавательной активности в различных ее проявлениях, подкрепление положительными эмоциями ее возникновение. Она полагает, что благоприятные условия обучения помогают подростку преодолеть учебные трудности с меньшими психофизиологическими затратами, а баланс интеллектуальной нагрузки, создаваемый посредством специальных упражнений предотвращает энергетическое истощение во время формирования недостающих навыков. Такой подход создает подростку психологическую опору и повышает его уверенность.

Педагог J. Carplain рекомендует нацеливать образовательный процесс подростков с дислексией на формирование у них адекватной самооценки в учебной деятельности, способствующей формированию у них правильного отношения к собственным успехам и неудачам. В связи с этим контроль учебной успеваемости таких подростков должен проводиться по возможности на каждом занятии, чтобы уберечь школьников от избыточного страха на уроках [9].

S. E. Shaywitz, специалисты по проблемам дислексии и их влиянию на личность подростков, фиксируют, что для формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности важно поощрение окружающих. По их мнению, главным в оценке работы ученика является ее качественный анализ, состоящий из подкрепления его минимальных успехов в учебной деятельности и выявления причин имеющихся недостатков, а также путей их исправления. Он будет благоприятствовать адекватной самооценке подростков, более того он явится профилактикой и одним из способов снижения повышенной тревожности, а также создаст эмоциональное благополучие у учащихся. Следует проводить специальную просветительскую работу с родителями и опекунами школьников для формирования у них правильного отношения к отметкам, успехам и неудачам подростков [10]. Соблюдение изложенных рекомендаций

позволит оптимизировать образовательный процесс школы, в том числе и для подростков с дислексией и совершенствованию у них умения учиться.

Итак, образовательные потребности выражаются:

– во-первых, в освоении учащимися общеобразовательного уровня подготовки по обязательным учебным предметам АООП ООО с ОВЗ;

– во-вторых, в формировании ценностных мотивов обучения, наличии устойчивого познавательного интереса к изучению учебных предметов и абстрактно-логическом мышлении;

– в-третьих, в овладении умением организовывать самостоятельную деятельность (определять ее цели, средства реализации, оценивать результат), доступными стратегиями самостоятельного изучения учебных предметов и знания своих психофизических особенностей;

– в-четвертых, в стремлении принимать активное участие в общественно полезном труде и желании проявлять сильные стороны своей личности в жизнедеятельности класса и школы.

Список использованных источников:

1. *Русецкая М.Н.* Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: дис. ... д. пед. наук: 13.00.03 / Русецкая Маргарита Николаевна. – М., 2009. – 288 с.

2. *Ивлева М.Г.* Состояние смыслового чтения у обучающихся с задержкой психического развития // Научно-педагогическое обозрение. *Pedagogical Review.* – 2016. – № 3 (13). – С. 148 – 154.

3. *Григоренко Е. Л.* Биологическая природа дислексии: Краткий обзор литературы и примеры исследований// Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 4. – С. 20 – 44.

4. *Киселева В.С.* Диагностические признаки смешанной формы дислексии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Киселева Василиса Сергеевна. – М., 2010. – 182 с.

5. Arcara G., Facchini S., Ferraro M., Meneghello F., Mondini S., Passarini L., Pulosio C., Semenza C., Vigato G. Reading compounds in neglect dyslexia: The headedness effect // *Neuropsychologia*. – 2011. – Vol. 49 (11). – P. 3116 – 3120.
6. Barrett A., Campanelli L., Galletta E., Maul K. Assessment of neglect dyslexia with functional reading materials // *Topics in Stroke Rehabilitation*. – 2014. – Vol. 21 (1). – P. 75 – 86.
7. Adams A. M., Alloway T. P., Gathercole S. E., Willis C. S. Working memory in children with reading disabilities // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2006. – Vol. 93. – P. 265 – 281.
8. Battistutta L., Commissaire E., Steffgen G. Impact of the time of diagnosis on the perceived competence of adolescents with dyslexia // *Learning Disability Quarterly*. – 2018. – Vol. 41 (3). – P. 170 – 178.
9. Caplain J. The ultimate book for overcoming dyslexia – tools for kids, teenagers & adults: a dyslexia empowerment plan & solutions tool kit for tutors and parents to provide dyslexia help for kids & adults. – JNR via PublishDrive, 2018. – 60 p.
10. Shaywitz S. E. Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level. – Vintage (Division of Random House), 2005. – 416 p.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД РАЗВИТИЕМ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С РАС

О. В. Якунина

*доцент кафедры логопедии и психолингвистики ФГБОУ ВО «Саратовский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»*

г. Саратов, Россия

olgayakunina64@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты обследования уровня развития связной речи старших дошкольников с расстройством аутистического спектра. Дано описание коррекционно-логопедической работы по формированию и развитию связной речи одного ребенка из обследованной группы. Работа проводилась в течение года с использованием стандартных логопедических методик, но не принесла значимых результатов с точки зрения речевого развития. Вместе с тем были отмечены положительные сдвиги в межличностных отношениях ребёнка с окружающими его людьми.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, старшие дошкольники, связная речь, речевое недоразвитие, логопедическое воздействие, коммуникативные возможности

PSYCHO-SPEECH DEVELOPMENT FEATURES OF OLDER PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

O. V. Yakunina

*Associate Professor, Department of Speech Therapy and Psycholinguistics, Saratov
State University, Saratov, Russia*

olgayakunina64@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of a survey of the level of development of coherent speech of older preschoolers with autism spectrum disorder. A description of correctional speech therapy work on the formation and development of coherent speech of one child from the examined group is given. The work was carried out over

a year using standard speech therapy techniques, but did not bring significant results in terms of speech development. At the same time, positive changes were noted in the child's interpersonal relationships with people around him.

Keywords: early childhood autism, older preschoolers, coherent speech, speech underdevelopment, speech therapy impact, communication capabilities

Основная цель логопедического воздействия – устранить недостатки речевого развития, сформировать у логопата все речевые компоненты. В этом смысле дети с аутизмом не являются «целевой» аудиторией логопеда, не особо нуждаются в помощи логопеда, поскольку, согласно определению МКБ-10, основные, значимые признаки аутизма относят его к «группе расстройств, характеризующихся качественными отклонениями в социальных взаимодействиях и показателях коммуникативности а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся комплексом интересов и действий». [1] В частности, «синдром «раннего аутизма» выражается «в отсутствии или исчезновении у детей контактов со средой, отсутствии заметного интереса к окружающему, адекватных эмоциональных реакций, а нередко и вообще каких-либо реакций на раздражители, наконец, в отсутствии целенаправленной активности и деятельности» [2, с. 22]

Речь таких детей не всегда оказывается нарушенной, но, главное, даже при низком развитии она качественно отличается от речи типичного логопата.

Отличия выявляются уже при первичном обследовании уровня развития связной речи. В нашем обследовании приняли участие четыре мальчика старшего дошкольного возраста с диагнозом «расстройство аутистического спектра» (РАС), поставленным районными неврологами г. Саратова.

Артем, 7 лет, посещает обычный детский сад, на чем особенно настаивают родители. Мальчик живет в полной благополучной семье, чрезмерно его опекающей.

Состояние *речи* ребенка удовлетворительное. Способен к построению и употреблению простых неосложненных и нераспространенных предложений («Я хочу к Пушкину», «Я хочу в ЛДПР», «Поедем на кладбище»).

Илья, 6 лет, живет в полной благополучной семье.

Состояние *речи* ребенка значительно ниже возрастной нормы. Не может правильно повторить отраженное простое предложение. Способен к односложным фразам.

Коля, 6 лет, живет в неполной семье, с мамой, отношения между ними хорошие.

Состояние *речи* ребенка значительно ниже возрастной нормы. Не может повторить отраженное простое предложение. Способен к односложным ситуативным и штампованным фразам.

Миша, 7 лет, живет в полной благополучной семье.

Состояние *речи* ребенка значительно ниже возрастной нормы. Не может повторить отраженное простое предложение. В речи присутствуют эхолалии, мальчик воспроизводит звуки и слова, услышанные где-то. Смысла в ответах нет.

Все четыре старших дошкольника, несмотря на существенные индивидуальные различия и на выраженное речевое отставание от возрастных норм, в той или иной мере обладают речевыми навыками, точнее, у них сформирована или начинает формироваться языковая система родного языка. Результаты их речевого обследования показывают, пусть ограниченное, наличие единиц всех уровней языковой системы (включая однословные фразы). [2]

Этим детям педагогом, которого они хорошо знали и принимали, были предложены задания на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление рассказа по сюжетной картинке (описание); составление связного сюжетного рассказа на основе серии картинок (повествование); пересказ знакомого текста (сказки или короткого текста).

В первом задании на определение способности ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (ответы на вопрос «Что здесь

нарисовано?» или «Что делает девочка / мальчик?») старшим дошкольникам предлагались три картинки с изображением девочки, поливающей цветы; мальчика, ловящего рыбу; и мальчика, катающегося на санках.

Семилетний *Артем* на первоначальное предложение составить фразу по отдельным ситуативным картинкам согласился, но сосредоточиться не мог, сразу же начал отвлекаться. На первой картинке (Девочка поливает цветы), по его мнению, изображена «*Розы желтый*»; на второй (Мальчик ловит рыбу) «*Вода*»; на третьей (Мальчик катается на санках) «*Маич сан птицы*». Обращает на себя внимание отсутствие слов-действий (даже с помощью наводящих вопросов) и выделение несущественных деталей и незначимых признаков. [3]

Шестилетний *Илья*, по сути, отказался от выполнения этого задания, никак не реагируя на картинки. Вместе с тем, ребенок, не глядя на своего педагога, но реагируя на ее присутствие и ситуацию, произносил отдельные слова-фразы, не относящиеся к заданию: «*Хочу*», «*Ай*», «*Ма*».

Шестилетний *Коля* также, находясь в условиях коммуникации, дал штампованные фразы «*Дай*», «*Уйди*», «*Хочу есть*», связанные с бытовым общением ребенка в семье, но не имеющие отношения к заданию.

Семилетний *Миша*, способный к эхоталии, вообще не проявил интереса к заданию и отказался выполнять его, привычно слабо реагируя на голос и действия взрослого как на любые внешние раздражители.

Второе задание на составление связного рассказа по сюжетной картинке «Дети в «Живом уголке» (описание) также оказалось для детей непростым.

Артем проявил достаточные интерес и внимание к предложенному цветному изображению, разглядывал картинку, обводя персонажей и предметы по контуру пальцами, комментировал увиденное: «*Тица. Гадить санчик. Зайчик. Моет кетку ханяк. Она смотрит, кушает. Поивают цеты. Он выба, да не, комит деушика. Тоже деушика. Мальчик и деушики.*»

При существенных нарушениях звукопроизношения ([*t'ица*] [*санч'ик*] [*хан'ак*] и под.), отдельных аграмматизмах («*гадить санчик*» (он / мальчик гладит зайчика), лексических («*деушика*» вместо «*девочка*») и структурно-

семантических («*хомяк*», который «*моет клетку*») ошибках мальчик смог выполнить задание, составить связный тематический текст, состоящий из нескольких (10) просодически оформленных, коротких, неосложненных фраз, в которых преобладают существительные (10 из 23 слов описания), довольно много глаголов (7), есть личные местоимения (2), частицы (3) и соединительный союз (1). [3]

Илья также достаточно быстро, бегло рассмотрев картинку, среагировал на задание, произнес с интонацией перечисления: «*Так, девочка, маич, маич. Девочка спокойнит. Зима.*». В данном случае сложно говорить о составлении текста. Ребенок не обозначил действий, не назвал признаков перечисленных героев или явлений («*спокойнит*» - ?), номинации не связаны между собой. Факт коммуникации был, ребенок услышал взрослого, отвечал, но текста не получилось, задание не было выполнено.

Коля не обратил внимания на предложенную картинку, промолчал, тем самым отказался от выполнения задания.

Миша с трудом пытался сфокусировать внимание на задании, но отвлекался на посторонние предметы, рисовал пальцами на столе, вместо ответа напевал звуки и слоги, задание не выполнил.

Третье задание на составление связного сюжетного рассказа по серии картинок (зайчик переправляется через речку) предсказуемо вызвало у всех обследуемых дошкольников значительные трудности, поскольку требовало еще и логического действия: сначала разложить картинки в нужной последовательности и потом по ним составить связный рассказ-повествование.

Артем спокойно согласился выполнить задание, но самостоятельно не смог разложить картинки по сюжету и, несмотря на помощь взрослого и наводящие вопросы, отвечал отдельными словами, не связанными друг с другом: «*Заяц*», «*Вода*» и т. д. Рассказа не получилось, задание не было выполнено.

Илья просто не проявил интереса к заданию, не обращая внимание ни на сами картинки, ни на просьбы, действия и наводящие вопросы взрослого.

Коля также отказался выполнять задание, но активно пытался игнорировать инструкции педагога и особенно ее интонацию, крепко закрывая уши ладонями.

Миша перестал реагировать на задание, не проявил интереса к ситуации в целом, не обратив никакого внимания ни на яркие картинки, ни на манипуляции взрослого с ними, и промолчал.

Для выполнения четвертого задания на определение умения ребенка пересказывать текст детям по очереди дважды зачитывался текст знакомой сказки «Заячья избушка», которую надо было пересказать без опоры на иллюстративный материал.

Артем с интересом отнесся к заданию, но сразу же после прочтения текста, не обращая внимания на инструкции взрослого, встал посередине комнаты, вытянул руки по швам и рассказывал свое любимое произведение «Три поросенка». Его рассказ был связным, последовательным, логичным, без лексико-грамматических ошибок (нарушенное звукопроизношение сохранилось), но практически дословным, - не пересказ, а выученный наизусть текст, который к тому же не относился к данному заданию.

Илья сказку слушал спокойно, но в ответ на просьбу о пересказе снова повторил отдельные клишированные слова-фразы, не относящиеся к заданию: «Хочу», «Ай», «Ма», стал пропевать отдельные звуки. Задание выполнено не было.

Коля опять-таки активно не хотел выполнять задание с самого начала. Уже при чтении и далее при просьбах педагога сосредоточиться, принять помощь для пересказа ребенок махал головой и руками, закрывал уши, отворачивался, выражая таким образом отказ.

Миша не стал реагировать ни на прочтение сказки, ни на просьбы о пересказе.

Итак, несмотря на одинаковый возраст и сходные заключения неврологов о наличии РАС, уровень развития связной речи, а также уровень коммуникативных навыков у детей оказался разным: от пусть своеобразной, но

фразовой речи и интереса к ситуации у Артема до молчаливой отрешенности Миши и двигательных требований прекратить коммуникацию у Коли.

Наличие фразовой речи у Артема позволило предположить возможность ее коррекции и развития. Для этого был составлен план логопедической работы, рассчитанный на 10 месяцев. Занятия с ребенком проводились 2 раза в неделю по 30 минут и предполагали обязательное закрепление в домашних заданиях. Темы соответствовали программным темам по развитию речи старших дошкольников («Игрушки», «Одежда», «Обувь», «Мебель и части мебели», «Времена года», «Праздники», «Дикие и домашние животные», «Транспорт» и т.д.) и были направлены на формирование навыков

- самостоятельной постановки вопросов «кто?» «что?» «что делает?» «какой? какая? какое? какие?» и ответов на них;
- объединения в описательный рассказ предложений, состоящих из определенного количества слов;
- расширения элементарных рассказов-описаний по картинке;
- составления рассказа по серии сюжетных картинок;
- составления рассказа по одной сюжетной картинке;
- пересказа коротких рассказов.

Итак, в течение учебного года с ребенком проводили занятия по развитию речи, на которых давали задания на составление предложений и связного текста по картинке, серии картинок и сюжетной картинке, пересказу. Все упражнения перекликались с теми, что присутствовали при обследовании, но по форме отличались от диагностических: изменялись персонажи, изображенные на них. Использовалось чтение по ролям, разными голосами, инсценировка кукольным театром, выкладывание персонажей аппликацией, рисование героев картинок и текстов. Учитывая комплексный подход, логопед старалась развивать речь мальчика со всех сторон: расширять номинативный и глагольный словарь, работать над звукопроизношением и фонематическим слухом.

Тем не менее, в отдельные дни можно было отследить изменения, происходившие с ребенком под влиянием внешних факторов (погода,

настроение, физическое самочувствие, события, произошедшие до начала занятия), ухудшающих или же улучшающих результат.

Во время выполнения упражнений на составление предложений по картинке («Девочка играет с куклой». «Мальчик ест суп». «Мальчик играет с машинкой».) Артем по-прежнему показывал неплохие результаты, но только с помощью педагога. Вскоре выяснилось, что мальчик, обладая хорошей памятью, быстро заучил фразы и через какое-то время перестал обращать внимание на демонстрируемые картинки, сразу отвечая выученным по порядку. При указании на несоответствия ответов изображениям спокойный, доброжелательный ребенок раздражался, старался подобрать подходящий ответ путем перебора вариантов, но продолжая игнорировать сами картинки, и злился еще больше.

Упражнения на составление рассказа по сюжетной картинке (задание, наиболее внятно и полно выполненное при первичном обследовании) при повторении неожиданно стали вызывать трудности. Иногда, глядя на картинку, Артем пытался что-то сказать, но получался набор несвязанных между собой слов или словосочетаний. Обычно это были слова из бытового общения ребёнка и членов семьи, иногда это были обозначения его потребностей в данный момент и никогда это не было текстом или фразой по необходимой картинке. С каждым занятием Артем все меньше хотел этим заниматься и все чаще вел себя не совсем адекватно: кидал картинку, размахивал руками и замолкал до конца занятия. Несмотря на то, что в работе использовались разные сюжетные картинки, реакции становились все более непредсказуемыми и негативными.

Упражнения на развитие навыков составления рассказа по серии сюжетных картинок, которые сначала нужно было раскладывать в определенном порядке, ожидаемо вызвало наибольшие трудности. Мальчик старательно избегал этого задания и демонстративно начинал игнорировать педагога, с которым сложились хорошие ровные отношения. Настойчивость взрослого, даже в виде помощи, вызывала раздражение и гнев, поведение становилось агрессивным и непредсказуемым.

При этом в целом педагогу до этого удалось установить с ребенком хорошие взаимоотношения, насколько это возможно, учитывая особенности ученика с РАС. Артем был расположен к логопеду, обычно бывал приветлив и спокоен, в начале занятия мог подойти и прижаться лицом к ладони взрослого. Но именно при выполнении задания на составление рассказа по серии картинок спокойный и неконфликтный ребенок становился раздражительным и вспыльчивым, хотя при этом мог обратиться к педагогу (не глядя в лицо) напрямую: «я не хочу делать», « я буду другое». Через некоторое время было принято решение убрать данные упражнения из списка, поскольку реакция на них была неадекватна и нестабильна.

Несмотря на то, что задание не позволило достигнуть обозначенной цели – научиться выстраивать логическую цепочку и составлять связный текст, педагогу удалось укрепить коммуникативные возможности ученика. Ребёнок стал больше проявлять активность в выполнении или невыполнении заданий, реагировать, пусть иногда негативно, на обращения взрослого, учитывать ситуацию общения, и смог произносить необходимые в данном контексте фразы.

Коррекционная работа по обучению пересказу текста (одного и того же) без опоры на картинки также не дала результатов. Иногда удавалось привлечь внимание мальчика к произносимому тексту, применяя при этом театрализации, модуляции голосом. Бывали дни, когда Артем дослушивал сказку до конца, мог взглянуть на опорные игрушки или предметы. Однако, пересказ текста оказался невозможным. В ответ на наводящие вопросы, на просьбы повторить, пересказать, объяснить услышанное и просмотренное, ребенок по-прежнему начинал рассказывать свою любимое заученное произведение «Три поросенка». Каждый раз сказка воспроизводилась дословно, как стихотворение. Мальчик отказывался останавливаться до тех пор, пока не закончит, его нельзя и невозможно было остановить. Ребенок словно впадал в транс, не обращая внимание на происходящее вокруг. Важно отметить, что при рассказывании он говорил на вдохе и почти не двигался, стоя совершенно ровно, вытянув и крепко прижав руки к телу. Для Артема, с его моторной неловкостью, это было крайне

сложной задачей, учитывая, что он не определял свои руки и ноги именно как свои, не чувствовал их.

По словам родителей, Артем ведет себя подобным образом (застывает, уходит в себя и без остановки воспроизводит текст) всегда, когда находится в состоянии стресса. Такое стереотипическое поведение, отметим, речевое, можно расценить как защитную реакцию ребёнка на неприятные, неожиданные, необычные ситуативные воздействия.

Вместе с тем, приходится признать, что, несмотря на формальное умение пересказывать сказку, навык пересказа за год не был сформирован вовсе, ни один многократно повторяемый текст Артем не пытался передать даже одной фразой.

В конце учебного года логопед предприняла попытку оценить проделанную работу, предложив Артему выполнить подряд те же четыре задания: на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление рассказа по сюжетной картинке (описание); составление связного сюжетного рассказа на основе серии картинок (повествование); пересказ знакомого текста (сказки или короткого текста).

При выполнении первого задания мальчик вёл себя спокойно, не агрессивно. Однако, несмотря на прежний опыт и длительную тренировку, Артем не смог составить предложения или же произнести слова или словосочетания, относящихся к картинкам, формально показав отрицательную динамику в развитии речи.

Дальше настроение ребёнка стало меняться, он начинал смеяться в неподходящий момент, сбрасывал вещи со стола и игнорировал педагога, потом быстро успокаивался и начинал вести себя апатично и отстраненно по отношению к происходящему.

На таком фоне никаких изменений в развитии связной речи по сравнению результатами первичной диагностики выявить не удалось. Более того, задания по составлению связного рассказа по сюжетной картинке и по серии картинок, выполненные с речевой точки зрения без особых изменений, вызвали

негативные изменения поведения: агрессия по отношению к педагогу и себе, аутостимуляция, отстранение - все это проявлялось за короткий срок пробы.

Таким образом, приходится признать, что сформировать и развить связную речь у ребенка с расстройством артистического спектра стандартными логопедическими методами и приемами специалисту не удалось. Уровень речевого развития Артема остался, по сути, прежним, и это напрямую обусловлено спецификой его первичного нарушения – РАС.

И тем не менее несмотря на то, что после коррекционно-логопедической работы ребёнок не показал объективно положительных результатов, и родители, и педагоги отметили положительные сдвиги в межличностных отношениях ребенка и окружающих его людей.

Артем стал ближе к членам семьи и пытался общаться с ними посредством немногих новых слов или словосочетаний. Часть из них стали новыми штампами в речи, но отмечались моменты, когда ребенок применял нужный штамп для конкретной ситуации. Уточняющие вопросы взрослых показывали понимание мальчиком коммуникативной ситуации, а не случайное попадание в нее. Изредка ребёнок даже пытался подобрать новые, нужные для ответа или уточнения фраз слова.

К радости родителей, стала проявляться эмоциональная вовлеченность ребенка в общение с родственниками. Она не проявлялась так, как должна при нормальном развитии, но может стать началом положительных изменений в коммуникации.

Логопеду, несмотря на отсутствие значимых результатов в развитии связной речи, удалось выстроить оптимальную стратегию коммуникации с этим ребёнком, которая дала толчок для дальнейшего развития при условии, что коррекционное воздействие не будет остановлено и будет происходить обязательно в комплексе с другими специалистами.

Список использованных источников

1. [<https://mkb-10.com/index.php?pid=4429>]

2. Мнухин С. С., Зеленецкая А. Е., Исаев Д. Н. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера / Детский аутизм. Хрестоматия. СПб., 1997. – 254с.
3. Якунина О. В. Особенности связной речи старшего дошкольника с расстройством аутистического спектра / Актуальные проблемы логопедии. Саратов, 2020. С. 131-136.

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ГБУ СО
«ОБЛАСТНОЙ РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР ДЛЯ ДЕТЕЙ И
ПОДРОСТКОВ» КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

К. С. Басова

специалист по реабилитационной работе в социальной сфере
ГБУ СО «Областной реабилитационный центр для детей и подростков с
ОВЗ», г. Саратов, Россия

basova.kombat@mail.ru

Аннотация: В статье обсуждаются проблемы организации коррекционно – развивающего и воспитательного процессов в период реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Обсуждается влияние медицинских, психологических, социальных мероприятий, проводимых специалистами «Областного реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» на проблему социальной интеграции детей с инвалидностью.

Ключевые слова: социализация, интеграция, реабилитация, воспитание, реабилитационный центр, лица с ограниченными возможностями здоровья.

ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE
REGIONAL REHABILITATION CENTER FOR CHILDREN AND
ADOLESCENTS AS A CONDITION FOR THE SOCIALIZATION OF
DISABLED CHILDREN

K.S. Basova

*Rehabilitation Specialist, Regional Rehabilitation Center for Children and
Adolescents with Disabilities,
Saratov, Russia
basova.kombat@mail.ru*

Abstract: The article discusses the problems of organizing correctional - developmental and educational processes during the rehabilitation period of persons with disabilities. The influence of medical, psychological, social activities carried out by the specialists of the Regional Rehabilitation Center for Children and Adolescents with Disabilities on the problem of social integration of children with disabilities is discussed.

Keywords: socialization, integration, rehabilitation, upbringing, rehabilitation center, persons with disabilities.

В последние годы наблюдается повышение интереса государства к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Целью государственной социальной политики Российской Федерации в отношении лиц с ОВЗ является социальная защита лиц с ограниченными возможностями здоровья, включающая в себя социальную реабилитацию, охрану и восстановление здоровья, обеспечение доступности образования, а также создание условий отдыха и досуга [1, 59].

Огромную роль в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья играют реабилитационные центры, которые решают проблему социальной интеграции и включения детей во все аспекты жизни общества. Важно не только ликвидировать у ребенка болезненные проявления, связанные с инвалидностью, но и выработать психологическую уверенность в собственной полноценности, создать условия для овладения доступными видами деятельности. Именно задачу комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья решает ГБУ СО «Областной реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» г. Саратова.

Реабилитационный центр оказывает детям-инвалидам социально-медицинские, социально-психологические, социально-педагогические, социально-правовые услуги, а также услуги по повышению коммуникативного потенциала; осуществляет комплексную реабилитацию, направленную, в том числе, на формирование, развитие и коррекцию навыков самообслуживания, адаптацию к условиям быта, воспитанию положительных привычек и социокультурных норм поведения.

Предмет деятельности центра - реабилитация детей с ограниченными возможностями в возрасте от 0 до 18 лет.

На базе ГБУ СО «Областной реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» функционирует девять отделений:

- *Отделение социально-медицинской реабилитации*
- *Отделение дневного пребывания*
- *Отделение «Мать и дитя»*
- *Отделение социальной реабилитации*
- *Отделение психолого-педагогической помощи*
- *Отделение реабилитационной помощи на дому*
- *Информационно-методический ресурсный центр*
- *Отделение амбулаторно-реабилитационной помощи*
- *Отделение диагностики и разработки программ социальной реабилитации*

Наибольшая эффективность реабилитации ребенка с ОВЗ достигается в сочетании реабилитационных мероприятий: медицинских, психологических, физических, трудовых, социальных, технических, правовых, экономических, которые в своем сочетании составляют единый комплекс [2, 9].

В ходе медицинской реабилитации на базе ГБУ СО «ОРИЦ для детей и подростков с ОВЗ» ребенок проходит курс лечебных мероприятий. Главная задача медицинских работников центра - сохранение и укрепление здоровья, восстановление и развитие физиологических функций, нарушенных болезнью,

на выявление и активизацию компенсаторных возможностей его организма с целью обеспечения в дальнейшем условий для возвращения к активной самостоятельной жизни. Дети и подростки с ОВЗ проходят медицинскую и физическую реабилитацию, которая предусматривает проведение лечебной физкультуры, массажа, физиотерапевтических процедур.

В работе большинства специалистов по реабилитационной работе в ГБУ СО «ОРЦ для детей и подростков с ОВЗ» реализуются следующие задачи:

- развитие психических функций воспитанников, познавательных способностей, творческого воображения, любознательности к самостоятельной деятельности;
- формирование навыков бесконфликтного общения, необходимых для жизни в коллективе и социуме;
- воспитание у детей положительного отношения к труду; овладение трудовыми умениями и навыками, культурой труда;
- формирование навыков здорового образа жизни, гигиены и самообслуживания, правил личной безопасности;

Центр осуществляет деятельность по профилактике всех видов и форм дезадаптации (социальной, педагогической, психологической), повышению уровня социальной адаптации несовершеннолетних посредством их личностного развития. Обширная развивающая программа, интересные творческие проекты, проводимые с использованием развивающих методик (нетрадиционные техники рисования, работа с глиной, песком, природными материалами) - характеризуют работу всех специалистов ГБУ СО «ОРЦ». Содержание воспитательной работы в центре строится по нескольким направлениям, учитывает возрастной фактор и охватывает различные виды деятельности: познавательную, трудовую, художественно-творческую, физкультурно-оздоровительную, игровую.

Занятия, проводимые специалистами, проводятся в индивидуальной или групповой форме. Для детей, которые трудно адаптируются в социуме, предусмотрено поэтапное введение в подгрупповое и групповое взаимодействие.

С целью формирования взглядов, установок, суждений и позитивного опыта взаимодействия со взрослыми и сверстниками у детей с ОВЗ, специалистами центра применяются такие воспитательные методы как: беседа, разъяснение, рассказ. Накопление нравственного опыта, формирование нравственного поведения и дисциплинированности происходит посредством применения таких воспитательных методов, как: поручение, упражнение. Закрепление положительных форм поведения, предупреждение и пресечение негативных проявлений и поступков формируется у воспитанников реабилитационного центра посредством применения в работе методов стимулирования деятельности: наказания и поощрения.

В ходе игр в доступной и занимательной форме усваиваются нормы поведения, формируются навыки взаимодействия и общения со сверстниками и взрослыми. Большое значение отводится сюжетно-ролевой игре. В ходе такой игры формируются представления о социально одобряемом поведении, происходит становление необходимого социального опыта.

Коррекционные занятия по социально-бытовой адаптации направлены на практическую подготовку детей с ОВЗ к самостоятельной жизни, формирование у них знаний и умений, способствующих социальной адаптации, повышение уровня общего развития. На таких занятиях ребенка обучают соблюдать правила поведения на улице (дорожные правила), в общественных местах (транспорте, магазине, почте итд.).

На занятиях в компьютерном классе используются развивающие игры, онлайн-игры, способствующие социализации. Игры направлены на развитие внимания и памяти, мышления, воображения, расширение кругозора, речи. Для снижения утомляемости детей в процессе осуществления образовательной деятельности с использованием компьютерной техники в классе обеспечена гигиенически рациональная организация рабочего места: соответствие мебели росту ребенка, достаточный уровень освещенности.

С целью поддержания и развития позитивных интересов, с детьми проводятся занятия по изобразительному искусству. Изобразительная

деятельность формирует у детей практические умения, обеспечивает развитие конструктивных умений, коммуникативных основ, создает благоприятные условия для коррекции познавательной, эмоционально - волевой, личностной сфер, предпосылки для развития творческой активности.

В реабилитационном центре проводятся арт-терапевтические занятия (изотерапия, куклотерапия, сказкотерапия, танцтерапия, музыкотерапия), направленные на повышение адаптационных возможностей, снижение утомляемости и создание положительного эмоционального настроения. На занятиях музыкотерапией дети прослушивают медленные, спокойные композиции для релаксации; играют на элементарных музыкальных инструментах. Танцтерапия развивает моторную сферу, улучшает общее физическое состояние детей. Куклотерапия – метод коррекции детских страхов и развития коммуникативных навыков с помощью кукол. Применяется в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Сказкотерапия - метод, использующий сказочную форму для развития творческих способностей ребенка. Изотерапия – это универсальная технология, которая включает в себя аппликацию, лепку и техники рисования нетрадиционными материалами (рисование мыльными пузырями, нитками, пальцами; кляксография, монотипия, граттаж) [3, 67].

В процессе работы ребенок с ОВЗ расширяет свой кругозор и сознание, учится своими руками создавать красивые и нужные вещи, в нем пробуждаются самостоятельность и активность. Он становится более уверенным в себе. Творчество помогает гармонизации личности и раскрепощает ребенка, хотя результаты работы проявляются не сразу [4, 212].

Таким образом, реабилитация детей с ОВЗ в ГБУ СО «ОРЦ» представляет собой комплексную систему медико-психологических и социально-педагогических мер, которые призваны оказывать содействие развитию ребенка и реализации его жизненных сил, включению ребенка с инвалидностью в социальную среду, приобщению к общественной жизни и труду на уровне его психофизических возможностей. Главное в работе специалистов по реабилитационной работе - принимать ребенка с ОВЗ таким, какой он есть.

Организация коррекционно - развивающего процесса должна быть ориентирована не только на общие задачи воспитания, а главным образом на ребенка, его потребности, интересы, уровень развития.

Список использованных источников:

1. *Акатов Л.И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Л.И. Акатов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 368 с.

2. *Селиванова Ю.В., Щетинина Е.Б.* Коррекционная работа по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (курс лекций): Учебно-методическое пособие. Саратов, 2012. 118 с.

3. *Неретина Т.Г.* Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе : учеб. пособие / сост. Т. Г. Неретина. 6-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА, 2019. – 276 с.

4. *Паршутина С.В.* Социализация личности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждения дополнительного образования детей [Текст] / С. В. Паршутина // Актуальные задачи педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. С. 211-213.

ТЕАТРАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В. А. Белоконь

*студент ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», педагог по
актёрскому мастерству объединения «Дорога к счастью» ГАУК СО ДК
«РОССИЯ», г. Саратов, Россия*

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

Аннотация. В статье рассматривается театральный партнерский тренинг как актуальное средство социализации, его цели и задачи, применение в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, описаны специальные упражнения.

Ключевые слова. Театральный тренинг, дети с особыми образовательными потребностями, социализация.

THEATER TRAINING AS A MEANS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

V.A. Belokon'

Student, Saratov State University, Saratov, Russia

N.V. Pavlova

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Special Needs
Education*

Saratov State University, Saratov, Russia

natali_61@list.ru

Abstract. The article discusses theatrical partner training as an actual means of socialization, its goals and objectives, its use in working with children with special educational needs; special exercises are described.

Keywords: theater training, children with special educational needs, socialization.

Приспосабливаясь к ускоренному ритму жизни, абсолютно каждый человек испытывает определенные психические нагрузки. Кто-то переносит эти нагрузки легко, а для кого-то социализация, ввиду определенных обстоятельств, является серьезной проблемой. Гораздо труднее вливаться в коллектив, общаться с новыми партнёрами детям и выпускникам школ, которые имеют особенности (нарушения) развития. Как отмечают многие специалисты, в настоящее время наблюдается постоянный рост числа детей с нарушениями различного характера, имеющих сопутствующие нервно-психические проявления – повышенную тревожность, страх перед новыми людьми, заторможенность или гиперактивность, что, безусловно, создаёт дополнительные сложности в любой деятельности, особенно коллективной. Известно, что одной из особенностей личности ребёнка-инвалида, ребёнка с особыми образовательными потребностями является незрелость его эмоциональной сферы. И этим объясняются более или менее выраженные изменения в эмоциональной сфере, что часто способствует своеобразному формированию характера, проявлению психопатологических, негативных его черт, резко осложняющих коррекцию ведущего дефекта, если он имеется [7: с. 139]. Многие авторы как самостоятельную и всегда актуальную выделяют именно проблему социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, которая непосредственно связана с эмоциональной незрелостью [9].

Какие же возможности имеются сегодня в арсенале психолого-педагогических приёмов у специалистов основного и дополнительного образования, чтобы справиться с данной проблемой или хотя бы сгладить её? Одним из универсальных комплексных средств воздействия на развитие всех

сторон личности ребёнка любого возраста является *театральная педагогика*. В системе коррекционно-педагогической работы оно уже рассматривается как традиционное [2; 3; 4; 5; 6; 8; 9]. Мы считаем, что это особая методическая система и комплексное *средство социализации*, что особенно важно для детей с различными нарушениями развития. Театр как педагогический приём входит в систему арт-терапевтических технологий, выступая как литературный [2], психологический [5] или социальный [3; 4; 6 и др.]. Как часть художественно-творческой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья театр служит средством социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья [9], а также помогает развивать задатки, тренировать различные способности. Возможность проявить себя в художественно-творческой деятельности положительно влияет на смягчение выраженности дефектов развития [6; 9], а также позволяет снизить факторы риска агрессивного поведения, актуализировать те или иные формы мышления, использовать детский литературный театр как средство социализации личности [8] и т.д.

В ряде городов сегодня работают *социальные театры* – особый «жанр» театральной (арт-терапевтической) педагогики, в котором видят «инструмент решения конфликтов и способ самовыражения» [5], «метод обучения и социальной практики» [3], «средство социокультурной и социально-психологической реабилитации людей с ограниченными возможностями» [4 и др.]. На наш взгляд, методика, по которой работают социальные театры, может эффективно применяться в коррекционно-профилактической работе со школьниками, имеющими различные проблемы развития, в любых образовательных учреждениях, включая основные и дополнительные. Так, в школе-интернате № 5 для обучающихся по адаптированным образовательным программам г. Саратова действует долговременный благотворительный проект «Школа семейного театра», в котором участвуют и воспитанники интерната, и студенты Поволжского института управления им. П.А. Столыпина (филиала РАНХиГС).

К наиболее актуальным сегодня деятельностным методикам с элементами арт-терапии относится, например, *театральный тренинг*, на котором мы хотели бы остановиться более подробно. Театральный тренинг – метод активного обучения сценическим навыкам, направленный на развитие природного актёрского таланта. Один из авторов данной статьи, как практик, имеющий театрально-педагогический опыт, работающий в течение нескольких лет в качестве педагога по актёрскому мастерству объединения «Дорога к счастью» ДК «РОССИЯ» в г. Саратове (В.А. Белоконь), уверен в том, что данный метод способен сформировать не только комплекс сценических навыков, но очень эффективен для применения в бытовом и повседневном общении. В частности, он является актуальным инструментом для социализации детей с особенностями развития.

Чтобы представить содержание и педагогические технологии, применяемые в объединении «Дорога к счастью», приведём некоторые примеры. Организация тренинга включает диагностический этап состояния эмоционально-волевой сферы участников группы и основной этап, наполненный конкретными тренингами. Они предполагают литературную основу (возможно, дополнительную – музыкальную, танцевальную), игровой сюжет-фантазию. Эти живые ситуации проигрываются как этюды, как пьесы-миниатюры, игры-импровизации, при этом свободная атмосфера и погружение в сюжет поддерживается с помощью предметно-развивающей среды. По окончании занятий проводится повторная диагностика (экспресс-контроль), показывающая успехи и трудности, которые остались у ребят. Время работы с каждым участником не ограничено, оно может колебаться, т. к. и проявления неких сложных, конфликтных моментов тоже непостоянно.

Мы полностью согласны с авторами методического пособия по программе «ДЕТСТВО», которые считают, что театрализованная игра является эффективным средством социализации и создает благоприятные условия для развития чувства партнёрства и освоения способов позитивного взаимодействия» [1].

Прежде чем рассматривать более подробно содержание процесса социализации, необходимо уточнить понятие *театральный тренинг*. Мы выбрали форму тренинга «3 В», направленную на развитие трёх «В» – внимание, воображение, вера, а также на формирование чувства партнера, на ощущение себя в пространстве, на органическое существование и т.д.

Для социализации практически любой группы детей (в том числе с нарушениями развития) очень важно формировать и развивать **партнерские отношения**. Задача каждого тренинга – обеспечить взаимосвязь партнеров во время совместной деятельности. Если в сценическом искусстве люди взаимодействуют в рамках литературного или сценического материала, то партнерство в каждодневной бытовой деятельности представляет интерес для наблюдательного исследователя. Оказывается, человек постоянно находится в процессе взаимодействия с окружающим миром, причем, неважно, взаимодействует он с живым существом или нет. Значит, тренинг на развитие партнерства является эффективным средством социализации!

Любой тренинг на развитие чувства партнерства требует от участников решения определенных задач: создание и поддержание позитивного эмоционального фона, избавление от эмоциональных зажимов, выстраивание взаимосвязи между участниками и т.д. Каждый тренинг проводится по конкретному плану, для выполнения которого необходимо запустить тот или иной процесс. Перед детьми ставится главная задача (проблемная ситуация), которую необходимо решить с помощью совместных действий. Решения, путь, подходы к выполнению также определяются в совместном поиске.

Важным условием проведения тренинга является ситуация *вынужденной коммуникации*, в которой ребенок развивает собственную способность к взаимодействию, совершенствуя свои инструменты коммуникации, и таким образом постепенно социализируется. Вынужденная коммуникация воспринимается ребенком как игра, в которой ему отведена отдельная ответственная роль и только от него зависит, в какую сторону уйдет процесс. Необходимо создать атмосферу взаимопомощи, а не конкуренции. У

участников тренинга не должно создаваться ощущения соревнования. Они должны получать удовольствие от процесса совместной игры. В таком случае, результат будет намного ярче.

Педагогу на тренинге отведена роль проводника, который помогает двигаться в нужном направлении. В тренинге не существует правильных или неправильных ответов и действий. Важен сам процесс. Задача педагога – корректировать работу участников и поддерживать положительный эмоциональный фон. Весь педагогический процесс во время тренинга уходит на второй план. Со стороны его невозможно рассмотреть или проанализировать.

Рассмотрим в качестве примера два упражнения, которые В.А. Белоконь регулярно использует на своих занятиях – «Два стакана» и «Камень».

Упражнение на развитие партнёрства «Два стакана» позволяет ребенку работать в паре. Это упражнение отлично подходит для работы родителя со своим ребенком, помогает укрепить эмоциональные связи, способствует развитию взаимопонимания в семье. Суть упражнения кроется в названии. Важно подготовить реквизит – два одинаковых пластиковых стакана, один из которых будет наполнен питьевой водой. Участники образуют пары и встают на исходную позицию – в линию или полукруг (лицом друг к другу) на расстоянии вытянутой руки. Ведущий передает стаканы первой паре. Один участник держит пустой стакан, другой – с водой. По сигналу педагога первая пара начинает работу – аккуратно перелить воду в пустой стакан и обратно. Когда действие выполнено, реквизит передается следующей паре. Несмотря на то, что пары работают по очереди, остальные участники не стоят просто так. Они вовлечены в процесс, и всё их внимание приковано к паре, которая выполняет упражнение. Они пытаются эмоционально помочь своим друзьям, и это совместное переживание объединяет их. Тем самым создается положительный эмоциональный фон во время тренинга. Упражнение «Два стакана» очень простое и эффективное. Оно является универсальным педагогическим инструментом, который решает несколько задач. В начале

занятия можно использовать это упражнение как разминку – она позволит сконцентрироваться на деятельности, активизировать внимание и поможет создать настроение со знаком плюс. Проводя этот тренинг в конце занятия, можно закрепить навыки, над которыми работали в течение занятия.

Ещё один яркий пример театрального тренинга для развития социализации – упражнение «Камень», рассчитанное на развитие командного партнерства. К этому упражнению педагогу нужно подготовить (придумать) яркую приключенческую историю, в которой главными действующими лицами будут сами дети. Например, они могут сыграть роль кладоискателей, которые отправились в древние пещеры, где в далекие времена один король спрятал свое золото. В отличие от упражнения «Два стакана», реквизит здесь не требуется. Нужно всего лишь активировать свое воображение. Участники образуют компактный полукруг, расстояние между участниками должно составлять ширину ладони. Педагог вводит участников в тренинг, рассказывая заготовленную историю, в конце которой обязательно ставится проблема. В нашем случае, на пути кладоискателей оказывается огромный камень, закрывающий вход в пещеру. Задача участников – сдвинуть камень. В этом упражнении в процессе решения поставленной проблемы участники активно работают с воображением. Ученики должны поверить в указанные педагогом обстоятельства, принять условия игры. Если ведущий правильно создал интригу, то участники действительно смогут увидеть камень перед собой и вход в пещеру. Для достижения эффекта правдоподобия необходимо обозначить как можно больше подробностей. Нужно совместными усилиями составить образ препятствия – камня, и в этот момент наступает свобода творчества. Можно нарисовать этот камень (скалу) всем вместе, можно попытаться ощупать его, чтобы включить тактильные ощущения и т.п.

Во время тренинга можно использовать три словесных сигнала – «Вверх!», «Вниз!» и «Да!». По сигналу «вверх!» все участники пытаются сдвинуть камень в сторону. Он невероятно тяжелый и не поддается усилиям ребят. По команде «вниз!» камень начинает движение в сторону участников

тренинга. Возникает новая задача – удержать камень на месте. По команде «Да!» – задача выполнена, камень сдвинулся, и мы можем, наконец, войти в пещеру. В этом упражнении все действия участников подчинены общей задаче, решить которую можно, если все будут действовать вместе и искать пути решения.

Ещё одно доступное упражнение «Кухня», цель которого – приготовить воображаемое блюдо (например, пирожки). Исходное положение: все участники стоят в одном ряду, на небольшом расстоянии друг от друга. Они представляют, что перед ними находятся стол, духовка и т.д. Процесс выполнения: участники по очереди (слева направо) подходят к столу и подготавливают всё необходимое для приготовления теста. Затем все вместе подходят к столу и начинают готовить. Главное, следить за последовательностью действий. При этом участники могут общаться между собой, и это поможет им совместными усилиями достичь цели. В процессе выполнения данного упражнения мы также работаем с телом (месим тесто), тренируя координацию, «приобретая» ощущение своего тела в пространстве, активно работая с воображением и верой в свои силы.

Основное содержание занятий по актерскому мастерству творческого объединения «Дорога к счастью» составляет театральный тренинг с детьми и подростками от 10 до 17 лет. Важную роль играет комфортная атмосфера на занятиях. Каждый участник не должен беспокоиться о том, что у него что-то не получается. Если кто-то не хочет выполнять упражнение, он его не выполняет, но постепенно может самостоятельно включиться в процесс. Важно, чтобы дети имели возможность выбора – делать так, как они хотят.

На занятиях по актёрскому мастерству в объединении «Дорога к счастью» дети с синдромом Дауна и аутизмом занимаются вместе в одной группе. Несмотря на разность диагнозов, дети замечательно взаимодействуют друг с другом. Они активно помогают друзьям во время тренинга, спорят, отстаивают свою точку зрения... Это и есть естественная социализация

ребенка. На занятиях никогда не подчёркиваются никакие различия между участниками.

Педагогические технологии организации тренинга включают диагностический этап состояния эмоционально-волевой сферы участников творческого объединения «Дорога к счастью» и основной этап, непосредственно наполненный тренингами.

Тренинги предполагают литературную и пластическую основу, игровой сюжет. Эти живые ситуации проигрываются как импровизационные этюды, при этом свободная атмосфера и погружение в сюжет поддерживается с помощью предметно-развивающей среды. По окончании занятий педагог самостоятельно проводит анализ занятия, определяет, была ли достигнута цель и решены все задачи.

К сожалению, упражнения, основой которых является непосредственное общение, использовать очень сложно – речевая деятельность представляет для детей большую сложность, в связи с их особенностями. На тренингах происходит общение за счёт контактов при выполнении совместных действий для достижения вполне доступной, конкретной «предметной» цели. Свобода выбора методов взаимодействия помогает участникам тренинга предупредить лишний стресс и напряжение.

90% наших тренингов направлены на приобретение знаний и развитие навыков, которые ребенок сможет применить в быту. Важно максимально подготовить ребенка с ограниченными возможностями здоровья к жизни в социуме. На занятиях ребёнок учится взаимодействовать с другими, понимать свою роль в обществе, ставить перед собой задачи и искать пути решения, помогать друг другу и т.д.

Таким образом, усовершенствовать навыки общения в коллективе удобнее всего в процессе преодоления общих трудностей, которые предлагаются сюжетом игры. Подобные упражнения позволяют обнаруживать, совершенствовать, реализовать лидерские качества участников.

Внимание, воображение, вера («3 В») – это театральный базис, на котором с помощью педагогического мастерства и фантазии можно строить очень эффективные полезные упражнения. После игры проходит совместное обсуждение игры. И это тоже очень важные моменты: общаясь между собой, участники могут предложить новые варианты игры-тренинга: поменяться ролями, придумать новые роли и др. главное, чтобы в результате все были уверены, что нашли совместное интересное решение, наметили план следующей встречи (игры) и распределили, кто что сделает для подготовки нового занятия. Доля каждого участника зависит от возраста, особенностей ребёнка, его потенциала.

Подводя итоги, заметим, что средств социализации существует великое множество. Выбор методики и средств строго соответствует задачам конкретного занятия, блока и т.д.

Список использованных источников:

1. *Акулова О.В., Солнцева О.В.* Образовательная область "Социализация. Игра". Как работать по программе "Детство". СПб: Издательство: [Детство-Пресс](#), 2013. - 176 с.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 248 с.
3. *Астер И.В.* Интерактивный социальный театр как метод обучения и социальной практики // Ежегодная богословская конференция православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2016. № 26. С. 276-281.
4. *Зенина К.В., Молокитина Е.В.* Социальный театр как средство социокультурной и социально-психологической реабилитации людей с ограниченными возможностями. – Свердловск. 2013. – 33 с.
5. *Кипнис М.* Драматерапия. Театр как инструмент решения конфликтов и способ самовыражения. – СПб., 2002.

6. *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. Шамянова, Е.С. Пяткиной, Ю.В. Селивановой, М.Д. Коноваловой. 2018. С. 129-137.

7. *Куприянчук Е.В.* Использование арт-терапевтической практики для коррекции эмоциональных состояний у детей с умственной отсталостью // [Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018.](#) Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамянова, Е.С. Пяткиной, Ю.В. Селивановой, М.Д. Коноваловой. 2018. С. 137-144.

8. *Лапина О.В.* Литературный театр как средство социализации личности с ограниченными возможностями здоровья // Дыльновские чтения "Социологическая диагностика современного общества". Материалы научно-практической конференции «Дыльновские чтения». 2016. С. 402-406.

9. *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. 2017. № 12-3 (32). С. 186-192.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

А. А. Белоусова

студентка факультета психолого-педагогического и специального образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия

nastyabelousova@mail.ru

В.О. Скворцова

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

skver74@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы социализации детей с нарушениями зрения в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи. Предлагаются наиболее эффективные приемы и методы работы со слабовидящими детьми, обеспечивающие их успешное вхождение в социум.

Ключевые слова: социализация, слабовидящие и слепые дети, методы воспитания, физическое развитие, коммуникативные навыки.

SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

A.A. Belousova

*Student, Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education
Saratov State University, Saratov, Russia*

nastyabelousova@mail.ru

V.O. Skvortsova

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

skver74@mail.ru

Abstract. The article examines the issues of socialization of children with visual impairments in the conditions of a preschool program and family. The most effective techniques and methods of working with visually impaired children are offered, ensuring their successful entry into society.

Keywords: socialization, visually impaired and blind children, methods of education, physical development, communication skills.

К сожалению, в последние годы растет число детей с нарушениями зрения. Это, как не парадоксально является результатом того, что детская смертность у нас в стране значительно снизилась. Теперь по новым нормативам выхаживают детей весом менее 500 грамм, а у таких детей при выхаживании часто возникают проблемы со зрением.

Обеспечить всем детям полноценное развитие и возможность раскрыть свои способности и найти свое место в жизни актуальная задача современной педагогики. Хотя 90% знаний о мире мы получаем через зрительные анализаторы, однако история знает немало примеров, когда люди лишенные зрения добивались значимых успехов в науке, искусстве, общественной жизни. Не будем перечислять хрестоматийные примеры, но тем не менее назовем несколько фамилий наших современников, которым недостаток зрения не помешал в реализации себя как личности. На слуху деятельность активного парламентария Якова Неумывакина, саратовского композитора Евгения Бикташева, нашего земляка баяниста-виртуоза Якова Паницкого.

В советской педагогике справедливо считалось, что чем раньше слабовидящий или слепой ребенок получит квалифицированную помощь дефектолога, тем успешнее будет его социализация. Поэтому приоритетным методом воспитания детей с проблемами развития была система специальных интернатов, куда принимались дети не позже шести лет. Для поздно ослепших создавались особые группы. Это система существует и успешно действует сейчас. Однако в настоящее время все больше родителей высказывают желание

воспитывать детей с проблемами зрения в семье, они готовы приобретать необходимые знания, чтобы помочь своему ребенку. Идя навстречу этим пожеланиям, появились специализированные центры реабилитации инвалидов, группы в детских садах, где дети этой категории осваивают образовательную программу дошкольного образования и получают умения и навыки, необходимые им в жизни [1, с. 32].

Кроме того, даже в группе обычного детского сада могут встречаться слабовидящие дети, так как не всегда есть возможность определить ребенка в специализированный детский сад или группу. В этих условиях на педагога, работающего с инклюзивной группой, ложится особая ответственность. Он должен организовать работу так, чтобы включить особого ребенка в коллектив.

Развитие ребенка, имеющего проблемы со зрением, имеет свои особенности. Степень адаптации ребенка зависит от остаточного зрения, а также от времени, когда проявился дефект. Если ребенок испытывает проблемы со зрением с раннего возраста, то возникают особенности в освоении предметно-пространственной среды, трудности в ориентации в пространстве, отмечается снижение двигательной активности, а также замедленность в формировании коммуникативных навыков. Если такие дети живут в семье, то они обычно полноценно общаются с близкими им людьми, но с трудом строят отношения с тем, кто им незнаком. У них часто не возникает желание расширять свое социальное пространство и снижена познавательная активность. Эти негативные черты часто усиливаются благодаря неправильному поведению окружающих их взрослых: гиперопека, желание оградить ребенка от трудностей тормозят развитие личности. Поэтому всем, кто находится в близком контакте со слепыми и слабовидящими детьми необходима методическая и консультационная помощь. Если родитель желает добра своему «особенному» ребенку, то ему следует взять на вооружение положение, высказанное в работах Л.С. Выготского, который утверждал, что ребенок должен делать сам все то, что ему по силам и прилагать усилия, чтобы расширять круг своих возможностей.

Мы считаем, что полноценное развитие слабовидящего ребенка, как и любого другого, может осуществляться только в детском коллективе, где он с ранних лет учиться строить взаимоотношения окружающими, приобретая необходимые социальные навыки [2, с. 13].

Социализация – это процесс длительный по времени и включающий в себя много компонентов, таких как: активное познание окружающего (познавательная деятельность), воспитание трудолюбия, стремления не только получать благо от коллектива, но и по возможности помогать другим. Крайне важны для социализации коммуникативные навыки. Именно они позволяют строить межличностные отношения и работать в команде. Все вышеперечисленные положения доступны для детей с недостатками зрения, вне зависимости от формы выраженности дефекта. Но необходим правильный подход к воспитанию не только самого особенного ребенка, но и тех, кто его окружает. Дефектологами было замечено, что как на первый взгляд не странно, большие трудности в социализации испытывают слабовидящие дети, чем тотально слепые. Остаток зрения может тормозить развитие замещающих анализаторов (осязание, обоняние, вестибулярные навыки). Тотально слепой ребенок обычно воспитывается в интернате, где специалисты целенаправленно ведут работу по их адаптации в социальной среде. Слабовидящие дети, напротив, достаточно часто посещают обычный детский сад и без должного внимания испытывают значительные трудности, находясь внутри коллектива нормально видящих детей. Они пытаются делать все тоже, что и другие дети, но без необходимой помощи успеха им достигнуть трудно. В обычной дошкольной группе таких детей немного 2-3 или 4 ребенка [3, с. 19].

Рассмотрим, как организовать с ними работу, чтобы включение в детский коллектив прошло для них максимально безболезненно. Первое, что должны объяснить педагоги ребенку с ослабленным зрением, это объективность ограничений, которые он испытывает, и что он не должен стесняться просить помощи при необходимости. Просить помощь не стыдно, но нужно усвоить основные правила: просить тогда, когда не можешь объективно что-то сделать

сам; просьба должна быть вежливой и именно просьбой, а не являться требованием; если просьба не удовлетворяется, то не следует обижаться и выяснять почему тебе отказали, нужно извиниться и попросить другого. Важно объяснить детям с нормальным зрением, которые будут находиться в контакте с детьми, имеющими ограничения по зрению, что их товарищам может потребоваться помощь и они должны по возможности её оказать. Часто общению детей препятствует так называемая «маска слепого», мимическая неподвижность, свойственная детям с недостатком зрения. Здесь работа должна вестись в двух направлениях. Дефектолог, работающий с ребенком со зрительной дисфункцией, должен научить его владеть мимикой, развивать умения выражать чувства через выражение лица, а остальным детям объяснить, почему у их товарищей такое застывшее выражение на лице. Чтобы повысить самооценку у ребенка с недостатком зрения, педагогу следует определить, что данный ребенок может делать лучше остальных и поддерживать его в этой деятельности. Ребенок с ослабленным зрением может проявить себя в лепке и других видах творчества, в уходе за комнатными растениями и в другом обслуживающем труде. Для успешной социализации в детском коллективе важное значение имеет физическое развитие ребенка. Не секрет, что дети, имеющие недостаток зрения, часто отказываются от участия в общих спортивных играх из-за боязни отстать от других. Чтобы преодолеть это, рядом с таким ребенком должен быть товарищ-помощник. Такой помощник должен постоянно меняться. Таким образом, все дети приобретают навыки помощи своему товарищу [4, с. 23].

В нашем детском саду в средней группе есть три ребенка с ослабленным зрением. Педагоги, работающие с этой группой, делают все для того, чтобы такие дети чувствовали себя комфортно в детском коллективе. Основной коллектив детей уже привык к тому, что несколько их товарищей имеют особенности развития, так как данный коллектив был ещё сформирован с ясельной группы, когда еще дети не делают акцента на дефект зрения. Товарищи по группе знают, что Дашу, Колю и Сашу нужно пропустить вперед, подать руку

если на пути препятствия, пододвинуть ближе игрушку, сказать, что нарисовано на демонстрационной доске, уступить место рядом с воспитателем и т.д. При проведении развивающих занятий педагог уделяет особое внимание детям, имеющим проблемы со зрением, увеличивает время для выполнения ими заданий. Это касается рисования, аппликаций, лепки, освоения приемов ухода за комнатными растениями и навыков ручного труда. Дети с проблемами зрения, наряду со всеми остальными, назначаются дежурными по группе, но в пару к ним всегда ставится ребенок с нормальным зрением. Нужно сказать, что на занятиях по прослушиванию художественной литературы, ответах на вопросы по тексту и его пересказывании особый подход к детям с ослабленным зрением не требуется. Слабое зрение также не препятствует логопедической работе, музыкальным занятиям. Особое внимание педагоги обращают на физическое развитие этих детей. Ежедневная общеукрепляющая зарядка должна состоять из упражнений, в которых работают все комплексы мышц ребенка. Предварительно упражнения должны быть хорошо разучены, дети должны запомнить название каждого упражнения и их выполнение должно достигнуть автоматизма. Во время зарядки дети с ослабленным зрением ни в чем не уступают детям с нормальным зрением, без затруднений выполняя заранее разученные упражнения. Подбирая подвижные игры, педагоги отдают предпочтение контактным играм, где все дети держаться за руки и играют в парах. Например, при организации эстафеты все дети разбиваются на пары и достигают финиша вместе. В зале или на игровой площадке должно быть достаточно большое свободное пространство, чтобы не было помех при движении детей [5, с. 37].

Дети с ослабленным зрением принимают участие в общих играх, ролевых, театрализованных без каких-либо ограничений. У них сложились дружеские отношения с некоторыми детьми при общей доброжелательной обстановке в группе. Можно сказать, что социализация детей с нарушениями зрения в этой группе проходит довольно успешно, что является залогом нормального их развития на следующих этапах взросления.

Список использованных источников:

1. Воспитание и обучение слепого дошкольника /Под ред. Л.И. Солнцевой, Е.Н. Подколзиной (2-е изд. с изменениями). М.: ООО ИПТК «Логос ВОС», 2006.
2. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
3. *Дружинина Л.А.* Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-методич. пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б.Осипова, Л.И. Плаксина. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. 254 с.
4. *Ермаков В.П., Якунин Г.А.* Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб пособие для студ высш учеб заведений. М.: Гуманит изд центр владос, 2000. 240 с.
5. Социализация детей в дошкольном возрасте: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / под научной редакцией С. А. Козловой. 2-е изд. Москва: Издательство Юрайт; Москва: Изд-во ГАОУ ВО МГПУ, 2019. 195 с.

**СПЕЦИФИКА ТОНАЛЬНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ МАТЕРИАЛОВ В ОБЛАСТНЫХ
ИНТЕРНЕТ-СМИ, ОСВЕЩАЮЩИХ ЖИЗНЬ ИНВАЛИДОВ**

М. А. Борчанинова

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

palkina.mariia@gmail.com

Л. В. Шипова

*кандидат психологических наук, доцент кафедры реабилитационных
технологий, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов,
Россия*

larisashi@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается тональность публикаций электронных средств массовой информации Саратовской области – ведущих информационных агентств, посвящённых жизни инвалидов.

Ключевые слова: средства массовой информации, информационное агентство, просвещение, лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды.

**SPECIFIC TONE OF INFORMATION AND EDUCATIONAL MATERIALS
IN REGIONAL INTERNET MEDIA COVERING LIVES OF PEOPLE WITH
DISABILITIES**

M.A. Borchaninova

master's student, Saratov State University, Saratov, Russia

palkina.mariia@gmail.com

L.V. Shipova

Abstract. The article examines the tonality of publications of electronic media in the Saratov region - the leading news agencies dedicated to the life of disabled people.

Keywords: mass media, information agency, education, persons with disabilities.

В наше время средства массовой информации (СМИ) играют значительную роль в просвещении общества. Их типовое и тематическое разнообразие, а также доступность позволяют получать знания об окружающем мире в удобной форме и в различных условиях. Сегодня можно говорить о феномене информационной перенасыщенности, так как СМИ влияют на индивидуума практически везде, где бы он ни находился: телевидение работает в компаниях и социальных организациях, радиостанции – в общественном транспорте, интернет-СМИ публикуют свои сообщения для приложений в смартфонах, газеты и журналы распространяются как в платном, так и в безвозмездном порядке. Таким образом, человек воспринимает информационные сообщения как непосредственно, так и опосредованно в течение дня.

СМИ являются источником просвещения общества на социально-значимые темы, в том числе о жизни и деятельности инвалидов [1]. Проблема освещения в СМИ вопросов медицинской помощи, образования, социального обслуживания инвалидов и др. нередко являлась предметом обсуждения на различного уровня семинарах, конференциях, форумах [2].

СМИ являются одним из основных общественных институтов, участвующих в социальной интеграции инвалидов и влияющих на ее процесс наряду с государством, общественными организациями, семьей и бизнес-

сообществом. Для того, чтобы тематика инвалидности была привлекательной для читателя, она должна отвечать таким критериям, как драматичность, новизна, актуальность, соответствие культурным предпочтениям.

Цель данной статьи – проанализировать тональность публикаций ведущих электронных СМИ Саратовской области за последнее полугодие (01.03.2020 г. – 01.09.2020 г.) на данную тематику для анализа степени потенциальной осведомлённости жителей города о проблемах лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Тональность информационного сообщения – это эмоциональное отношение автора к освещаемому объекту. Эмоциональная составляющая находит выражение на уровне лексемы и называется лексической тональностью [3, с. 512]. Тональностью всего текста в целом называют сумму лексических тональностей составляющих его единиц, которыми являются предложения, и их сочетание [4, с. 32].

При определении тональности текста учитывается три фактора: субъект тональности, объект тональности, собственно тональная оценка (позитивная/нейтральная/негативная) [5, с. 16-17]. Под субъектом тональности подразумевается автор статьи (цитаты, прямой или косвенной речи), под объектом тональности – тот, кому посвящено информационное сообщение, под тональной оценкой – эмоциональное отношение автора к объекту. Анализ тональности информационных сообщений может осуществляться как человеком (экспертный анализ), так и с помощью специального программного обеспечения. Экспертный анализ проводится с обращением к толковым словарям русского языка для определения лексического значения и, соответственно, эмоциональной окраски лексем, кроме этого, учитывается контекст, в котором они употребляются.

Для анализа тональности по названной методике с обращением к новому словарю русского языка Т.Ф. Ефремовой [6] использовались следующие публикации об инвалидах.

1. Информационное агентство «Свободные новости. FreeNews-Volga» [7].

1.1. «Главврача саратовской поликлиники привлекли к ответственности за невыдачу лекарства ребенку-инвалиду» (от 13.08.2020).

1.2. «В Саратовской области открываются реабилитационные центры для инвалидов» (от 06.08.2020).

1.3. «В «Одноклассниках» стартовал второй сезон проекта «Мы так не говорим» от издания «Такие дела»» (от 27.07.2020).

1.4. «Жизнь инвалида с ДЦП круто изменилась после случайной встречи» (от 30.06.2020).

1.5. «Саратовским инвалидам продлят право на получение компенсации платы за капремонт» (от 19.05.2020).

1.6. «В Саратове мальчик-инвалид не мог получить бесплатные лекарства» (от 24.04.2020).

1.7. «В Саратове два месяца разыскивают 32-летнего инвалида с родинкой на щеке» (от 21.04.2020).

1.8. «Саратовцам разъяснят порядок оформления инвалидности, изменившийся из-за коронавируса» (от 15.04.2020).

1.9. «В Карелии детям-инвалидам выдали пять картофелин, две сосиски и муку с жучком» (от 08.04.2020).

1.10. «Минсоцразвития: Благодаря физкультуре за год инвалидность сняли с 14 саратовцев» (от 18.03.2020).

2. Информационное агентство «СаратовБизнесКонсалтинг» [8].

2.1. «Ревизоров возмутила пушка на месте пандуса в парке» (от 18.08.2020).

2.2. «Поликлиника отказывалась выписывать рецепт ребенку-инвалиду» (от 13.08.2020).

2.3. «В области возобновят работу реабилитационные центры» (от 07.08.2020).

2.4. «Общественник рассказал о брошенном в грязной квартире ребенке-аутисте» (от 06.08.2020).

2.5. «Инвалидам продлят компенсации за коммунальные услуги» (от 27.05.2020).

2.6. «Инвалиду приходилось 2 года ежедневно ездить за лекарствами в онкодиспансер» (от 22.05.2020).

2.7. «Инвалидам и пенсионерам продлевают компенсацию за ЖКУ и капремонт» (от 19.05.2020).

2.8. «На инвалидов пытаются переложить «недостаток работы» госорганов» (от 14.05.2020).

2.9. «Ребенок-инвалид получил лекарства после обращения матери в прокуратуру» (от 24.04.2020).

2.10. «Прокурор разъясняет. Об особом порядке признания инвалидности» (от 22.04.2020).

2.11. «Самоизоляция. Оказывается помощь пожилым и инвалидам» (от 02.04.2020).

2.12. «Прокурор разъясняет. О парковке транспортного средства инвалида» (от 25.03.2020).

2.13. «Колясочника отправили в колонию за распространение конопли» (от 25.03.2020).

3. Информационное агентство «Взгляд-инфо» [9].

3.1. «Владелицу магазина через суд заставили позаботиться об инвалидах» (от 24.08.2020).

3.2. ««Исторический день»: саратовцы с хроническими заболеваниями получили жилье» (от 21.08.2020).

3.3. «ОНФ заявил о нарушениях при реализации нацпроекта в Петровске» (от 17.08.2020).

3.4. «Саратовские реабилитационные центры возобновляют работу» (от 06.08.2020).

3.5. «Пожар на ВСО. Молодой инвалид просит саратовцев о помощи» (от 30.07.2020).

3.6. «Объявлен сбор средств для помощи 10-летней Свете Бардычевой» (от 13.07.2020).

3.7. «Родители поздравили врачей Детского центра медицинской реабилитации» (от 19.06.2020).

3.8. «Фонд «Такие дела» собирает деньги для помощи саратовскому бомжу-инвалиду» (от 10.06.2020).

3.9. «Пожилым саратовцам и инвалидам продлены льготы по ЖКУ и капремонту» (от 10.06.2020).

3.10. «Участница саратовского "Вдохновения" собирает средства на инвалидную коляску» (от 17.05.2020).

3.11. «Семьи с детьми-инвалидами получают квартиры в микрорайоне Лопатина Гора» (от 18.03.2020).

3.12. «Жертве саратовского маньяка собрали средства на инвалидную коляску» (от 16.03.2020).

Результаты анализа тональности информационных сообщений представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Тональность информационных сообщений на тему инвалидности

Информационное сообщение	Субъект тональности	Объект тональности	Использованные приёмы (эмоционально окрашенные лексемы)	Тональная оценка
ИА «Свободные новости. FreeNews-Volga»				
1.1.	автор, прокурор	15-летний инвалид	жизненно важными льготными лекарствами	негативная

1.2.	автор, председатель Правительства	лица с ОВЗ	-	нейтральная
1.3.	автор, журнал «Такие дела»	широкая аудитория социальной сети odnoklassniki.ru	-	нейтральная
1.4.	автор, саратовец Максим, создатель велосипеда для инвалида А. Качковский	Инвалид В. Молоканов	ветхий самодельный трёхколёсный велосипед, обрадовался подарку, поспешил испробовать, неравнодушные люди	позитивная
1.5.	автор, минсоцразвития, депутаты	Инвалиды	-	нейтральная
1.6.	автор, Прокуратура Саратовской области	7-летний мальчик-инвалид	лишён возможности, жизненно необходимые лекарства	негативная
1.7.	автор, пресс- служба городского управления МВД	инвалид В. Чернышёв	-	нейтральная
1.8.	автор	Инвалиды	-	нейтральная
1.9.	автор, «Новая газета»	дети-инвалиды Карелии	скандал, великая Сверхдержава Россия,	негативная

			просроченный круассан	
1.10.	автор, замминистра социального развития области Н. Обрежа	воспитанники саратовской спортивной школы для лиц с ОВЗ	-	нейтральная
Информационное агентство «СаратовБизнесКонсалтинг»				
2.1.	автор, активисты «Общероссийског о Народного фронта»	Администрация Волжского района	возмутила, «новое слово в благоустройстве» не оценили	негативная
2.2.	автор, прокурор	15-летний инвалид	выявили «неединичные» сбои	негативная
2.3.	автор, вице-губернатор А. Стрелюхин	лица с ОВЗ	-	нейтральная
2.4.	автор, активист А. Пономарёв, председатель комиссии по делам несовершеннолет них А. Потапова	ребёнок-аутист	брошенный в грязной квартире, ужасные условия, признаки жизни,	негативная
2.5.	автор, ио. министра социального развития области Н. Гурьева, депутат В. Есипов	лица с ОВЗ	-	нейтральная
2.6.	автор, Прокуратура	Инвалид	приходилось, вынуждена,	негативная

	Саратовской области			
2.7.	автор, Саратовская областная дума	инвалиды, лица старше 70 лет	-	нейтральная
2.8.	автор, Саратовская областная дума	Инвалиды	-	нейтральная
2.9.	автор, мать ребёнка-инвалида	ребёнок-инвалид	-	нейтральная
2.10.	автор, Прокуратура Саратова	Инвалиды	-	нейтральная
2.11.	автор, Министерство соцзащиты	инвалиды, пожилые люди	-	нейтральная
2.12.	автор, Прокуратура Саратова	Инвалиды	-	нейтральная
2.13.	автор, Саратовская транспортная прокуратура	инвалид-колясочник	-	нейтральная
Информационное агентство «Взгляд-инфо»				
3.1.	автор, Октябрьский районный суд, УФССП области	ИП – владелец магазина	заставили, не захотев исполнять	негативная
3.2.	автор, министерство строительства и ЖКХ, министр П. Мигачёв, депутат Л. Писной	дети-сироты, инвалиды	-	нейтральная

3.3.	автор, Общероссийский народный фронт	лица с ОВЗ	безграмотное планирование со стороны муниципалитета, люди не должны страдать	негативная
3.4.	автор, вице-губернатор А. Стрелюхин	лица с ОВЗ	-	нейтральная
3.5.	автор, инвалид А. Князев	инвалид А. Князев	-	нейтральная
3.6.	автор, Благотворительн ый фонд по поддержке семьи и детей «Неравнодушные сердца»	ребёнок-инвалид	-	нейтральная
3.7.	автор, родители пациентов	коллектив ГУЗ «Детский центр медицинской реабилитации»	-	нейтральная
3.8.	автор, издание «Такие дела»,	инвалид А. Чилик	никто копейки не подаст; сколько всего было, и военное училище, и мясокомбинат лучший в области, и заводы, - теперь ничего; пожалуйста, помогите	негативная

3.9.	автор, министерство труда и соцзащиты	Инвалиды и пожилые люди	-	нейтральная
3.10.	автор, инвалид С. Габова	инвалид С. Габова	активная колясочница, можно купить хорошую активную коляску, мир не без добрых людей, всем счастья и душевного тепла, здоровья и благополучия	позитивная
3.11.	автор, депутат Л. Писной	семьи с детьми- инвалидами	-	нейтральная
3.12.	автор	инвалид Е. Хатина	-	нейтральная

Подводя итог анализа информационных сообщений, нужно отметить, что публикации, касающиеся в той или иной степени лиц с ОВЗ, публиковались в электронных информационных агентствах достаточно редко: 1-2 раза в месяц. Кроме этого, содержательная составляющая данных материалов достаточно скудная. Информационные поводы сообщений можно разделить на четыре основные группы: изменения в законодательстве в части, касающейся жизнедеятельности инвалидов, нарушения прав лиц с ОВЗ, сбор средств помощи инвалидам, происшествия, связанные с инвалидами.

Всего в течение полугода, в период с 01.03.2020 г. по 01.09.2020 г., в выбранных для исследования информационных агентствах было опубликовано 35 материалов, связанных с жизнью лиц с ОВЗ. Среди них 24 (69%) – с нейтральной тональностью, 9 (26%) – с негативной тональностью, 2 (5%) – с

позитивной. Опираясь на эти результаты, следует отметить, что корректно называть данные информационные сообщения именно «связанными» с жизнедеятельностью инвалидов, а не «посвящёнными» им, так как в большинстве материалов упоминаются вопросы, коснувшиеся инвалидов, но не освещающие проблемы. Кроме того, материалы, как правило, несут только информативный характер и имеют нейтральную тональность. В связи с этим у читателей и, соответственно, общества, не формируются представления о данной социальной группе, не происходит вовлечения в имеющиеся проблемы, не возникает отклика и инициативы для содействия успешной интеграции лиц с ОВЗ в общество. Можно говорить о том, что в электронных средствах массовой информации инвалиды до сих пор позиционируются как отдельно существующая социальная группа, не готовая к инклюзии и требующая особой помощи.

Хочется отметить два информационных сообщения с позитивной тональностью, повествующие о создании равнодушными людьми велосипеда для инвалида, а также о помощи активной женщине-инвалиду в покупке специальной коляски. Они эмоционально окрашены, содержат личные истории и слова благодарности самих героев. Такие материалы являются примером статей, которые могут воздействовать на общество, вовлекая их в сложности, проблемы, будни и интересы людей с ОВЗ. Именно такие информационные сообщения имеют позитивную тональность и служат развитию внимания к инвалидам как к полноценным членам общества, способствуют их интеграции.

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. *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.

3. Пазельская, А., Соловьев, А. Метод определения эмоций в текстах на русском языке. Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: «Диалог-2011». Сб. научных статей / Вып. 11 (18). М. : Изд-во РГГУ, 2011. С. 510-523.

4. Bing, Liu. Sentiment Analysis and Subjectivity // Handbook of Natural Language Processing (англ.) / под ред. N. Indurkha и F. J. Damerau. 2010.

5. Bo, Pang, Lillian, Lee. Opinion Mining and Sentiment Analysis (англ.) // Foundations and Trends in Information Retrieval : журнал. 2008. No. 2. P. 1-35.

6. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. М. : Рус. яз. 2000. в 2 т. 1209 с.

7. Информационное агентство «Свободные новости. FreeNews-Volga»: [сайт]. URL: <http://www.fn-volga.ru>.

8. Информационное агентство «СаратовБизнесКонсалтинг»: [сайт]. URL: <http://www.sarbc.ru>.

9. Информационное агентство «Взгляд-инфо»: [сайт]. URL: <http://www.vzsar.ru>.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

И. И. Бурлакова

доктор педагогических наук, доцент, профессор МГУТУ

им. К.Г. Разумовского (ПКУ), Москва, Россия

iiburlakova@mail.ru

Аннотация: Социальная адаптация ребенка с ограниченными возможностями здоровья к условиям образовательной среды - это не только социально-психологическая установка на полноценную интеграцию инвалидов в школьное сообщество. В философском смысле - это способ мышления, психологическая направленность личности, которая зависит от ее взаимоотношений с другими людьми, обществом и окружающей средой. В социально-политическом плане - это право человека быть неотъемлемой частью общества и принимать активное участие во всех аспектах его жизни, право на свободу выбора и самоопределение. Для суверенной личности в современных условиях ведущей ценностью является свобода выбора, которая зависит от степени социализации ребенка, с одной стороны, и уровня развития общества и общественных отношений - с другой.

Ключевые слова: социальная адаптация, образовательная среда, ребенок с ограниченными возможностями.

SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

I. I. Burlakova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow State University

named after K. G. Razumovsky, Moscow, Russia

iiburlakova@mail.ru

Abstract: Social adaptation of a child with disabilities to the conditions of the educational environment is not only a socio-psychological attitude to the full

integration of disabled people into the school community. In a philosophical sense, it is a way of thinking, a psychological orientation of the individual, which depends on its relationship with other people, society and the environment. In socio-political terms, this is the human right to be an integral part of society and to take an active part in all aspects of its life, the right to freedom of choice and self-determination. For a sovereign person in modern conditions, the leading value is freedom of choice, which depends on the degree of socialization of the child, on the one hand, and the level of development of society and social relations, on the other.

Keywords: social adaptation, educational environment, child with disabilities.

Сопровождение людей с ограниченными возможностями здоровья-одна из важнейших и сложных задач современных систем образования. Повышенное внимание к каждому из них, представление о ценности личности и необходимости ее защиты, характерно для демократического общества, с одной стороны, с другой - недостаточная готовность педагогов работать с такими детьми.

Согласно декларации о правах инвалидов (ООН, 1975), ...инвалидом является любое лицо, которое не может полностью или частично обеспечить потребности нормальной личной и / или социальной жизни из-за отсутствия... физических или умственных способностей [1].

В Рекомендациях по Программам реабилитации 44-й сессии Парламентской ассамблеи Совета Европы от 5 мая 1992 года общество обязано адаптировать свои стандарты к особым потребностям людей с ограниченными возможностями, чтобы они могли жить независимой жизнью [4].

В 1989 году ООН приняла текст Конвенции о правах ребенка, который имеет силу закона. В нем закреплено право детей с отклонениями в развитии вести полноценную и достойную жизнь в условиях, позволяющих им сохранять достоинство, уверенность в себе и облегчающих их активное участие в жизни общества (Статья 23.); право ребенка-инвалида на особый уход и помощь,

которые должны предоставляться бесплатно, с учетом финансовых ресурсов родителей или других лиц, осуществляющих уход за ребенком, в целях обеспечения ребенку-инвалиду эффективного доступа к образованию,...что должно способствовать максимально полному вовлечению ребенка в общественную жизнь и личностному развитию, в том числе культурному и духовному развитию [2].

Безусловно, инвалидность детей существенно ограничивает их жизнедеятельность, приводит к социальной дезадаптации вследствие нарушения их развития, лишает способности к самообслуживанию, обучению и общению.

Проблемы инвалидности не могут быть поняты вне социокультурной среды человека - семьи, образовательной организации и т. д. Ограниченные способности человека не относятся к категории чисто медицинских явлений. Социальные, психологические и другие факторы гораздо важнее для понимания этой проблемы и преодоления ее последствий. Именно поэтому технологии оказания помощи людям с ограниченными возможностями основаны на социально-экологической модели социальной работы. Согласно этой модели, люди с ограниченными возможностями испытывают функциональные трудности не только из-за болезни, аномалий или отклонений в развитии, но и потому, что физическая и социальная среда не приспособлена к их особым потребностям, предрассудкам общества и предосудительному отношению к людям с ограниченными возможностями. В образовательной организации такими препятствиями служат неготовность детей к общению с детьми с ограниченными возможностями и часто выражаемые протесты со стороны родителей здоровых детей и претензии, которые они предъявляют учителю, вынужденного большое количество времени уделять такому ребёнку [5].

Социально-экологическая модель включает в себя различные институты [4]:

- средства массовой информации, влияющие на формирование позитивного или негативного стереотипа людей с ограниченными возможностями: например, люди с ограниченными возможностями могут быть

представлены как жалкие, несчастные, недееспособные существа или как компетентные, уверенные в себе личности с сильной волей;

- система здравоохранения, оказывающая медицинскую помощь, в том числе психологическую;

- система социального обеспечения, через которую государство оказывает материальную поддержку;

- образование, которое необходимо для предоставления образовательных услуг независимо от диагноза ученика.

Содержание и качество образовательных программ, принцип их организации определяют характер взаимоотношений между родителями или законными представителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья и школой, доступность и форму обучения, степень оказываемой родителям помощи. Для детей с ограниченными возможностями обучение является одним из факторов, гарантирующих успешную социализацию.

Вся сложность и многообразие проблем людей с ограниченными возможностями здоровья и их семей во многом находят свое отражение в образовательных технологиях работы с ними. Тем более что большинство учителей, особенно молодых, не готовы, не могут и испытывают чувство страха перед таким учеником.

Абилитация - это комплекс услуг, направленных на формирование новых и мобилизацию, укрепление имеющихся ресурсов для социального, психического и физического развития человека. Реабилитацией в международной практике называют восстановление прежних способностей, утраченных вследствие болезни, травмы, изменения условий жизни. В России реабилитация объединяет оба этих понятия и предполагает более широкий аспект социально-реабилитационной работы, нежели узкий медицинский. Главное, что педагог должен учитывать, - это то, что его деятельность не является узкоспециализированной (передача предметных знаний), а предусматривает широкий спектр мероприятий, предоставляемых детям с отклонениями в развитии и их семьям. Основной целью данной работы является

обеспечение эмоционального, интеллектуального и физического развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а также попытка максимально использовать его потенциал в учебном процессе [3].

Вторая важная задача, стоящая перед учителем, в классе которого появился такой ребенок - это предупреждение вторичных дефектов у детей с нарушениями развития, возникающих либо после неудачной попытки остановить прогрессирующие первичные дефекты с помощью воспитательного воздействия, либо в результате искажения отношений между ребенком и учителем или другими детьми, вызванного, в частности, тем, что ожидания родителей (или самого ребенка) относительно результатов обучения и коммуникации с одноклассниками не оправдались.

Абилитировать (адаптировать) других учащихся к тому, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья учится вместе с ними в школьном классе, чтобы максимально эффективно «встроить» такого ребенка в жизнь школьного коллектива является трудновыполнимой задачей, т.к. требует определенной подготовки педагога. По большому счету классный руководитель вместе с учителями-предметниками, школьными психологами и медицинскими работниками должен разработать индивидуальную программу, отвечающую потребностям и возможностям ребенка. В то же время семья является полноценным субъектом образовательного процесса и должна включаться в процесс социализации собственного ребенка в классе.

Условия обучения и воспитания больного ребенка играют решающую роль в патогенезе психических расстройств, а именно отсутствие коммуникативных связей с одноклассниками, иногда неспособность к игре и систематическому обучению. Реакция на свое инвалидизирующее хроническое заболевание, неправильное поведение родителей, которые чрезмерно опекают или, наоборот, слишком требовательны к своему больному ребенку, к учителю может развиваться в одних случаях пассивностью, неспособностью преодолевать трудности, в других - реакцией протеста, негативизма, упрямства [5].

Таким образом, социальная адаптация ребенка с ограниченными возможностями здоровья к условиям образовательной среды - это не только социально-психологическая установка на полноценную интеграцию инвалидов в школьное сообщество. В философском смысле - это способ мышления, психологическая направленность личности, которая зависит от ее взаимоотношений с другими людьми, обществом и окружающей средой. В социально-политическом плане - это право человека быть неотъемлемой частью общества и принимать активное участие во всех аспектах его жизни, право на свободу выбора и самоопределение. Для суверенной личности в современных условиях ведущей ценностью является свобода выбора, которая зависит от степени социализации ребенка, с одной стороны, и уровня развития общества и общественных отношений - с другой. Взаимозависимые отношения между членами общества не лишают их свободы выбора и права на эту свободу. Учителя должны научиться рассматривать инвалидность как ограниченную способность человека нормально ходить, видеть, слышать, говорить или думать из-за психологических, физиологических, функциональных нарушений или отклонений.

Список использованных источников:

1. Декларация о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН от 9 декабря 1975г.
2. Конвенция ООН о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года.
3. *Бабенкова Р.Д.* Обучение технике письма учащихся с церебральными параличами [Текст] : Методические рекомендации / Р.Д. Бабенкова. - М. : Просвещение, 2001. - 231 с.
4. *Гришина Л. П.* Актуальные проблемы инвалидов в Российской Федерации - М., 2005. - 145с.
5. *Левченко И.Ю., Приходько О.Г.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М., 2001.192с.

**СОЗДАНИЕ ОПТИМАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ
СРЕДЫ – ПУТЬ К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

И. И. Гарифуллина

директор ГБОУ «Набережночелнинская школа № 88 для детей с ОВЗ»,

Набережные Челны, Россия

director_shola_88@mail.ru

Е. Д. Замахова

кандидат исторических наук, доцент, учитель истории и обществознания

ГБОУ «Набережночелнинская школа № 88 для детей с ОВЗ», г. Набережные

Челны, Россия

zamakhova@rambler.ru

Аннотация: В статье рассматриваются методологические основы конструирования специальной коррекционно-развивающей образовательной среды в целях обеспечения личностного развития детей с нарушением слуха. Дан анализ результатов их применения в педагогической практике.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая среда, лица с нарушениями слуха, особые образовательные потребности.

**CREATING AN OPTIMAL CORRECTIVE-DEVELOPING
ENVIRONMENT - THE WAY TO SOCIALIZATION OF CHILDREN
WITH HEARING IMPAIRMENTS.**

I.I. Garifullina

Director, School No. 88 for Children with Disabilities, Naberezhnye Chelny,

Russia

director_shola_88@mail.ru

E.D. Zamakhova

PhD in Historical Sciences, Associate Professor, Teacher of History and Social Science, School No. 88 for Children with Disabilities, Naberezhnye Chelny, Russia

zamakhova@rambler.ru

Abstract. The article discusses the methodological foundations of designing a special correctional and developmental educational environment in order to ensure the personal development of children with hearing impairments. The analysis of the results of their application in pedagogical practice is given.

Keywords: special educational needs, children with hearing impairments, correctional and developmental educational environment.

Деятельность по обеспечению прав детей с ограниченными возможностями здоровья на получение доступного качественного образования стала одним из приоритетных направлений государственной политики. Набережночелнинская школа № 88 является государственным образовательным учреждением, поэтому шаги, направленные на поддержку образовательных организаций для детей с ограниченными возможностями здоровья, придали новый импульс её развитию. Основные усилия администрации и педагогического коллектива направлены на конструирование специальной коррекционно-развивающей образовательной среды в целях обеспечения личностного развития детей с нарушением слуха.

Объединительным началом для организации образовательного процесса в ГБОУ «Набережночелнинская школа №88 для детей с ограниченными возможностями здоровья» служит Программа развития школы. В ней определены свойства специальной коррекционно-развивающей образовательной среды: открытая для всех участников образовательного процесса; созданная на основе общих аксиологических факторов; системно организованная, полифункциональная; гуманистически ориентированная. Программа развития дает возможность всем участникам образовательного

процесса объединять свои усилия по созданию условий для адаптации и социализации детей с нарушениями слуха.

В школе активно внедряются ФГОС при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего и основного общего образования для глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся. Ведется работа по расширению комплекса ресурсов, необходимых в процессе обучения. Особая поддержка была оказана в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование». В 2019 году школа стала участницей этого проекта и получила новое оборудование в кабинеты педагога-психолога, учителя-дефектолога, технологии, что заметно расширило возможности для развития детей с ОВЗ.

Практически одновременно была получена лицензия на дополнительное образование. Теперь наши ученики имеют возможность заниматься в кружках и секциях на базе школы. С декабря в образовательном учреждении начала работать программа «Обыкновенное чудо». В рамках этой программы девочки старших классов осваивают азы машинной вышивки, вязания, шитья на новом оборудовании.

Системная организация образовательной среды ставит в центр деятельности школы формирование слухоречевой когнитивной системы учащихся с нарушением слуха. Нашей школе в этом году исполнилось уже 30 лет. С самого основания обучение здесь ведётся по речевому методу московского сурдопедагога, кандидата педагогических наук Эмилии Ивановны Леонгард [1]. Научное руководство управленческой и педагогической деятельностью образовательной организации Э.И. Леонгард позволило интенсифицировать поиски путей совершенствования содержания и методик обучения и воспитания детей с нарушениями слуха.

Особое внимание уделяется преемственности на всех этапах обучения. На уровне дошкольного образования создаются условия для полноценной подготовки детей к обучению в начальной школе. Приоритет отдаётся налаживанию пространственно-временной ориентировки ребенка в

окружающих обстоятельствах, развитию речевого слуха и способности осуществлять речевое общение не только на основе слухо-зрительного, но и слухового восприятия. Ребенком активно осваивается номинативная функция речи. В то же время обучающихся начинают знакомить с регулятивными возможностями речи: учат распознавать и выражать простейшие эмоции, общаться в коллективе сверстников, уметь вести себя в типичных жизненных ситуациях.

На уровне начального общего образования создаются условия для освоения обучающимися образовательных программ начального общего образования. Усложняется методика обучения детей слуховому восприятию и методика формирования речевого поведения. Дети овладевают не только конкретными, бытовыми, но и абстрактными понятиями. Все групповые занятия с обучаемыми строятся таким образом, чтобы дети учились выполнять учебные задачи совместно, взаимодействовать друг с другом [2].

На уровне основного общего образования создаются условия для освоения обучающимися образовательных программ основного общего образования, особое внимание уделяется вовлечению обучающихся в творческую деятельность по интересам в системе дополнительного образования.

В старшей школе делается акцент на расширение социального пространства для самореализации личности, формирования готовности к жизненному самоопределению, продолжению профессионального образования, трудоустройству.

Доказательством правильности выбранного пути служит успешная адаптация выпускников в социуме. Большинство продолжает обучение в вузах и колледжах, как у себя в регионе, так и за его пределами. После окончания профессиональных учебных программ многие выпускники находят работу, заводят семьи как со слабослышащими, так и со слышащими партнерами.

Коррекционно-развивающая среда школы гуманистически ориентирована. Она направлена на развитие внутреннего мира школьника под

влиянием взрослого с учетом индивидуально-личностных интересов и возможностей детей, максимально способствует саморазвитию обучающихся с нарушением слуха.

В школе учитываются общие и особенные образовательные потребности разных категорий глухих и слабослышащих детей, что достигается проектированием индивидуальных образовательных маршрутов. В результате часть детей с тяжелыми нарушениями слуха по уровню общего и слухоречевого развития оказываются подготовленными к получению образования в общеобразовательных школах. Так, по окончании прошлого учебного года 2 воспитанника дошкольного отделения и 3 ученика начальной школы по заявлениям родителей перешли на обучение в массовые общеобразовательные учреждения города.

Школьное пространство открыто для всех участников образовательного процесса. Расширение контактов детей с нарушением слуха с миром слышащих – необходимое условие их личностного развития. Прежде всего, особое внимание в организации образовательного процесса уделяется взаимодействию с семьями слабослышащих детей. Основатели учебного заведения сознательно выбрали модель дневного обучения, отказавшись от интерната. Семья – агент первичной социализации. Именно семья может создать адекватную дефекту ребенка коррекционно-развивающую среду. Но зачастую она оказывается неготовой к воспитанию неслышащего ребенка, особенно когда дефект сопровождается комплексными, сочетанными нарушениями в развитии. Такая семья наиболее уязвима в социально-педагогическом отношении. В этом случае выстраивание грамотных взаимоотношений школы и родителей является средством социальной реабилитации не только самого ребенка, но и его семьи. Задача школы – помочь родителям выбрать адекватную модель педагогического общения с ребенком: исключить как гиперопеку, так и игнорирование потребностей особенных детей; своевременно овладеть сурдопедагогическими компетентностями; осознать свою ответственность за развитие ребенка [3].

Помимо общешкольных родительских собраний, важным элементом которых является обучение родителей приёмам и методам детско-родительских взаимоотношений, проводятся индивидуальные коррекционно-воспитательные мероприятия педагогов с родителями, психолого-педагогическое консультирование. Родители, заинтересованные в успешной адаптации своего ребенка, сами выступают инициаторами многих полезных практик. Так были организованы дополнительные занятия по плаванию в городском бассейне «Дельфин» для двух классов начальной школы. Уроки плавания позволили детям снять мышечное напряжение после учебных занятий, улучшить координацию движений, укрепить иммунитет. Совместная работа педагогов и родителей приводит к тому, что устная речь становится для глухих и слабослышащих детей таким же естественным и необходимым средством общения с окружающими людьми и между собой, каким она является для слышащих людей.

Одновременно школа ведет специальную работу по включению ребенка в более сложную и разнообразную социальную среду, планомерно расширяя его повседневный жизненный опыт и социальные контакты. Для этого широко используется образовательное пространство города и Республики Татарстан. Школа активно сотрудничает с учреждениями дополнительного образования, социальной защиты, учреждениями общего, начального профессионального образования. Особо следует сказать о долговременном сотрудничестве с детской художественной школой №1. Это сотрудничество осуществляется на основании договора и специально разработанных программ. Работники ДХШ № 1 прошли дополнительную подготовку для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, поэтому подобрали такие формы работы, которые интересны детям. На каникулах большой популярностью пользуются мастер-классы по батику, живописи на стекле, изготовлению гончарных изделий. На этих занятиях активно вовлекаются в творческий процесс и родители, которые не только помогают своим детям, но и сами оказываются увлечены процессом творчества.

Немаловажную роль в социализации детей играет совместный со слышащими сверстниками отдых в летнем загородном лагере. Ежегодно школа проводит профильную смену на базе стационарного лагеря «Крылатый». Время, проведенное в лагере, позволяет обучающимся получить полноценный отдых на экологически чистой территории, адаптироваться в разновозрастном детском коллективе, закрепить полученные в течение учебного года коммуникативные навыки. Все контакты со своими сверстниками ребята осуществляют самостоятельно, без помощи сурдопереводчика. Организовать летний отдых обучающихся удалось благодаря республиканской программе «Организация летнего отдыха детей и молодежи на 2014-2020 годы» [4].

Таким образом, постоянная работа над совершенствованием образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями позволила Набережночелнинской школе № 88 достойно решать задачи успешной социализации и самореализации обучающихся, интегрировать их в общество в качестве самостоятельных субъектов, способных принимать значимые для себя и других решения.

Список использованных источников:

1. *Иванова Е. А., Самсонова Е. Г., Леонгард Э. И.* Я не хочу молчать!: опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард. М.: Теревинф, 2008. С. 89.
2. *Богданова Т.Г.* Исследование мышления лиц с нарушениями слуха. Проблемы и перспективы.//Известия ВГПУ: Психологические проблемы современного образования., 2008 г., № 2, с. 167-171.
3. *Карпова Г. А.* Основы сурдопедагогики [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. А. Карпова. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2008. – 354 с. – ISBN 978-5-901487-46-4
4. *Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Ганькина М.В.* Технологии включения детей с нарушением слуха в образовательный процесс класса

Москва 2013 // <http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/10/E.I.Leongard-1.pdf>

5. О внесении изменений в государственную программу "Развитие молодежной политики, физической культуры и спорта в республике татарстан на 2014 - 2020 годы", утвержденную постановлением кабинета министров республики татарстан от 07.02.2014 n 73 "Об утверждении государственной программы "Развитие молодежной политики, физической культуры и спорта в республике татарстан на 2014 - 2020 годы" <http://docs.cntd.ru/document/429039600>

6. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. — М.: МГППУ, 2012. — 92 с.

7. *Соловьева И. Л.* Социализация детей со сложной структурой дефекта в условиях полифункциональной среды специальной (коррекционной) образовательной организации для обучающихся с нарушениями слуха// Специальное образование. 2015, № 1, с. 74-89

8. «Основные принципы системы реабилитации» Статья на сайте «Центра Леонгард»: http://leongard.org.ru/index_22.htm

9. *Яхнина Е.З.* Проектирование содержания учебных предметов коррекционно-развивающей области адаптированной образовательной программы глухих детей в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья/Наука и школа, 2015г., № 6, с.100 - 109.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СЕМЬИ РЕБЁНКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
К СОЦИАЛЬНОМУ ПАРТНЁРСТВУ С ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ**

Л. В. Горина

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии образования,
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия*

lvgorina@list.ru

О. В. Иванова

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

ivanovaov73@gmail.com

Аннотация. В статье приводится описание условий, принципов и этапов работы дошкольной образовательной организации с семьёй ребёнка с ограниченными возможностями здоровья по формированию готовности к социальному партнёрству. Автор статьи предлагает использовать такую форму взаимодействия с родителями, как семейное волонтерство, способствующее расширению социальных контактов семьи.

Ключевые слова: взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи ребёнка с ОВЗ, социальное партнёрство, готовность к партнёрству, семейное волонтерство.

**FORMATION OF READINESS OF THE FAMILY OF A DISABLED CHILD
TO SOCIAL PARTNERSHIP WITH A PRESCHOOL EDUCATIONAL
ORGANIZATION**

L.V. Gorina

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Educational
Methodology, Saratov State University, Saratov, Russia*

lvgorina@list.ru

O.V. Ivanova

master's student, Saratov State University, Saratov, Russia

ivanovaov73@gmail.com

Abstract. The article describes the conditions, principles and stages of work of a pre-school educational organization with the family of a child with disabilities to form readiness for social partnership. The authors of the article suggests using such a form of interaction with parents as family volunteering, which contributes to the expansion of social contacts of the family.

Keywords: interaction of a preschool educational organization and a family of a disabled, social partnership, partnership readiness, family volunteering.

Дошкольное детство – важный период в общем развитии человека, качество проживания которого накладывает отпечаток на всю дальнейшую жизнь. На данном этапе ребёнок полностью зависим от окружающих его взрослых людей, от условий, создаваемых ими для формирования физического и психического здоровья, развития личности в целом. Первые навыки социальной жизни приобретаются детьми в семье, здесь же начинают закладываться жизненные установки и целевые ориентиры.

Детский сад и семья являются двумя значимыми для детей дошкольного возраста социальными институтами, которые должны дополнять друг друга в решении вопросов, направленных на гармоничное развитие и социализацию ребёнка. На достижение единой цели непосредственное влияние оказывает характер взаимодействия между родителями и педагогами. В настоящее время установлению партнёрских отношений уделяется большое внимание в деятельности современной образовательной организации. По мнению И.А. Хоменко социальное партнёрство – это особый тип совместной деятельности, который характеризуется доверием, общими ценностями и целями, долговременными отношениями, добровольностью, осознанием взаимной

ответственности за результат сотрудничества.

Развитию готовности к формированию партнёрских отношений способствуют определённые условия:

- создание атмосферы доброжелательных отношений между педагогами и родителями;
- вовлечение родителей в образовательный процесс;
- повышение уровня компетентности родителей;
- вариативность форм взаимодействия педагогов и родителей, возможность выбора;
- ознакомление родителей с современными технологиями образования;
- участие педагогов и родителей в совместных проектах, конференциях, семинарах, круглых столах.

Обязательным условием существования партнёрских отношений, по мнению А.Б. Губиной, является соблюдение следующих принципов социального партнёрства: принципа взаимной заинтересованности, принципа добровольности, принципа согласования интересов, принципа взаимной ответственности и выполнения обязательств, принципа открытости, принципа закрепления отношений на договорной основе [1, с. 54].

По мнению И.А. Хоменко, инициировать сотрудничество должны образовательные организации, так как у родителей есть альтернативный выбор образовательных партнеров, у образовательной организации его нет [2, с. 41].

Формирование готовности родителей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) к партнёрским отношениям с дошкольной образовательной организацией имеет свою специфику, т.к. необходимо большое внимание уделять повышению их компетентности в вопросах воспитания ребёнка с особенностями в развитии, формированию адекватной оценки его актуального состояния, гармонизации детско-родительских, внутрисемейных отношений, оптимизации социальных контактов семьи [3, с. 41].

Работа с родителями ребёнка с ОВЗ по формированию готовности к

социальному партнёрству строится на следующих принципах:

- принцип целенаправленности (каждое мероприятие должно быть направлено на достижение определённой цели);
- принцип актуальности (тема определяется с учётом особенностей и интересов семьи);
- принцип планомерности (непрерывность работы);
- принцип практической направленности (20% теории, 80% практических советов и рекомендаций);
- принцип включённости родителей в процесс просвещения (зрительные опоры, активное участие в диалоге, активизация чувств, воспоминаний родителей);
- принцип информационной открытости;
- принцип фасцинации (от англ. *очарование*) (красочное оформление материалов, показ презентаций с фотографиями детей, видеофрагментов);
- принцип этичности (уважение к проблемам ребёнка и родителей);
- принцип культуросообразности (культура внешнего вида педагога, речи, поведения, помещения).

Выделим этапы работы с семьёй ребёнка с ОВЗ по формированию готовности к партнёрским отношениям с образовательной организацией:

I этап – «Знакомство» (изучение с помощью анкет, бесед, встреч с родителями условий семейного воспитания, стиля, атмосферы в семье, уровня психолого-педагогических знаний, уровня знаний о своём ребёнке).

II этап – «Просвещение» (наглядная агитация (стенды, памятки, журналы), родительские собрания, практикумы).

III этап – «Индивидуализация» (семейные детско-родительские клубы по интересам, индивидуальное консультирование по запросам, беседы).

IV этап – «Дифференциация проблем и коррекция родительских установок» (беседы, наблюдения, тесты, опросы, тренинговые занятия).

V этап – «Интеграция» (совместные мероприятия (развлечения, конкурсы),

родительские мастер-классы).

VI этап – «Рефлексия» (выявление изменений родительских установок, запросов (анкеты, беседы с родителями и воспитателями, наблюдение).

VII этап – «Перспектива» (внесение корректив, обсуждение планов на будущее (встречи, беседы с родителями).

Одной из активных форм взаимодействия дошкольной организации и родителей ребёнка с ОВЗ, способствующей оптимизации социальных контактов семьи и формированию готовности к партнёрству, является семейное волонтерство, которое может быть организовано в виде проектной деятельности.

Цель проекта: вовлечение семей в деятельность дошкольной образовательной организации в форме семейного волонтерства.

Задачи проекта:

1. Расширение активных форм взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи.

2. Гармонизация отношений «родитель – педагог», «родитель – ребёнок», «родитель – заведующий», «родитель-родитель», «педагог-педагог», «педагог – ребёнок», «ребёнок – ребёнок».

3. Расширение представлений о волонтерском движении у детей 6-7 лет, педагогов, родителей воспитанников детского сада.

4. Развитие практических навыков участия в волонтерском движении у всех участников образовательного процесса.

Организаторы проекта: заведующий, старший воспитатель, педагог-психолог, воспитатели, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель.

Участники проекта:

Дети группы компенсирующей направленности, родители, воспитатели, заведующий, старший воспитатель, педагог-психолог, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель.

Продолжительность проекта: 1 год.

Этапы реализации проекта

1. Подготовительный этап включает следующие мероприятия:

А) Знакомство с проектом. Проведение собрания с родителями воспитанников. На собрании семьям – участникам проекта – раздаются «мешочки добрых дел»: за каждое доброе дело, сделанное совместно с ребенком для детского сада, в мешочек кладётся камешек или другой мелкий предмет.

Б) Выявление представлений родителей о волонтерстве. «Сочинение» для родителей, видеоролик, интервью и т.д. на выбор родителя на тему «Что такое волонтерство?»

В) Проведение консультаций с участниками проекта. Разъяснение ключевых моментов реализации проекта.

Г) Выявление волонтерских возможностей родителей. Проведение анкетирования среди родителей, формирование банка данных.

Д) Сбор предложений от работников детского сада по реализации добровольческих инициатив. Проведение анкетирования среди педагогов.

2. Основной этап:

А) Проведение цикла игровых мероприятий для детей. Игра «Путешествие в страну «Волонтерию» (Дети знакомятся с понятием «волонтерство»).

Б) Игры с «мешочками добрых дел». (Дети приносят в детский сад «мешочки добрых дел», в которые они вместе с родителями складывали камешки. Вытаскивая из мешочка камешек, они рассказывают о добром деле, которое они сделали с родителями, в т.ч. для детского сада).

В) Игровые задания: «Поможем родителям», «Поможем малышам» и т.д.

Г) Участие в семейных акциях, предложенных организаторами проекта. Проведение семейной добровольческой акции, направленной на помощь детскому саду. Для этого организаторами предлагается список дел, которые можно выполнить всей семьёй.

Д) Участие в семейных акциях, инициированных родителями. Проведение семейных добровольческих акций, направленных на помощь детскому саду.

Е) Организация игровых мероприятий для родителей. Родителям предлагается подготовить альбом семейных фотографий для иллюстрации добрых дел или видеоролик, презентацию.

3. Заключительный этап:

А) Организация совместного праздника и фотовыставки. На празднике, посвященном окончанию проекта, семьи делятся впечатлениями об участии в проекте, фотоснимками и рисунками детей, сделанными в ходе проекта. По окончании праздника организаторы проекта оформляют фотовыставку из фотографий, предоставленных родителями, вручают благодарственные письма.

Б) Обобщение и распространение результатов проекта.

В) Подведение итогов проекта. Анализ деятельности по проекту, выработка рекомендаций для других организаций, заинтересованных в развитии семейного волонтерства.

По нашему мнению, данный проект, направленный на поддержку и стимулирование инициатив родителей, способствующий расширению социальных контактов семьи, оптимизации детско-родительских отношений, поможет повысить уровень родительской вовлеченности, что в свою очередь окажет положительное влияние на формирование готовности семьи и педагогов к партнерству, качество образования и деятельность образовательного учреждения в целом.

Список использованных источников:

1. *Губина А.Б.* Создание диалога в сотрудничестве школы с семьёй ученика (на примере социального партнерства) / А.Б. Губина // *Непрерывное образование.* 2015. № 3 (13). С. 53 – 56.
2. *Хоменко И.А.* Семья как образовательная система и партнер школы / И.А. Хоменко // *Народное образование.* 2009. № 8. С. 37 – 41.
3. *Волковская Т.Н.* Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. М.: Национальный книжный центр, 2014. -96 с.

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

С. О. Киселева

*заведующий по организации дополнительного образования с
использованием дистанционных технологий, ГБУ СО «Центр психолого-
педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», г. Екатеринбург,
Россия*

svet.lana.kiseleva@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями. Описан опыт применения дистанционных технологий в дополнительном образовании детей-инвалидов. Представлен опыт вовлечения детей в проектную деятельность, ориентированную на социализацию детей.

Ключевые слова: обучающиеся с особыми образовательными потребностями, дополнительное образование, дистанционные образовательные технологии, проектная деятельность.

**SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL
NEEDS IN CONDITIONS OF ADDITIONAL DISTANCE EDUCATION**

S.O. Kiseleva

*The Head of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social
Assistance "Resource", Yekaterinburg, Russia*

svet.lana.kiseleva@mail.ru

Abstract. The article discusses the problems of socialization of students with special educational needs. The experience of the use of distance technologies in the additional education of children with disabilities is described. The experience of involving children in project activities focused on the socialization of children is presented.

Keywords: students with special educational needs, additional education, distance learning technologies, project activities.

Актуальной проблемой российского образования остается проблема социализации, введение детей с особыми образовательными потребностями в социум. Насколько актуальна проблема создания условий для социализации детей с ОВЗ, детей-инвалидов можно судить по статистическим показателям. По данным Минтруда в последние годы неуклонно увеличивается общая численность детей с инвалидностью. К примеру, в 2016 году статистика учитывала 617 тысяч детей, в 2020 году — 651 тысячу. Количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, по данным Министерства просвещения России, на 2020 год составляет более 1,15 миллионов человек.

Современное российское законодательство соответствует общепризнанным международным стандартам и имеет гуманистическую направленность по отношению к детям-инвалидам, детям с ограниченными возможностями здоровья. Для данных категорий детей создана сеть образовательных учреждений, спортивно-адаптивных школ для инвалидов, создаются условия для обучения в общеобразовательных организациях. Одним из способов, обеспечивающих социализацию детей с особыми образовательными потребностями является дополнительное образование. Однако далеко не все дети-инвалиды, дети с ОВЗ могут в полной мере быть вовлечены в систему социальной реабилитации, социализации, развития интересов и способностей. Причинами ограничений или невозможности вовлечения в систему мероприятий, направленных на социализацию детей могут быть состояние здоровья, недостаточная доступность мероприятий, низкая мобильность обучающихся, отсутствие заинтересованности семьи и т.д.

Социализацию стоит рассматривать как становление ребенка в системе социальных отношений как компонента этой системы, где ребенок становится частью социума, при этом происходит усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей [1]. Ребёнок с особенностями испытывает

сложности проникновения в суть человеческих взаимоотношений, поскольку он не в состоянии их испытать теми способами, которые употребляет нормотипичный ребёнок, в нарушении его отношения с миром, в ограниченной подвижности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, сложности освоения ряда культурных ценностей, ограничении мобильности [2]. Данная проблема является результатом состояния физического и психического здоровья ребёнка, а также последствием сложностей освоения архитектурной среды, доступности перемещения на общественном транспорте и т.д.

Социализация предполагается решение трех главных проблем в обучении и воспитании ребенка: развитие его личности и межличностного общения; подготовка к самостоятельной жизни; профессиональная подготовка. В социально-педагогическом плане социализация ребенка с особыми образовательными потребностями обеспечивается интеграцией ресурсов, устремленных на минимизацию или устранение проблем, порожденных нехваткой условий формирования личности.

По мнению Г.Н. Филонова, сущность развития социального потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья состоит в «...целенаправленной педагогической поддержке детей, раскрытии их реабилитационного потенциала в различных формах деятельности» [3]. Дополнительное образование детей – одна из важнейших составляющих образовательного пространства в современном российском обществе, оно в полной мере ориентировано на развитие духовных и физических способностей ребенка, организацию и проведение свободного времени, обеспечение доступного участия в общественной и культурной жизни.

В настоящее время Министерство просвещения РФ развивает систему дополнительного образования в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование».

Федеральный проект предусматривает обновление содержания дополнительного образования всех направленностей, повышение качества и вариативности образовательных программ и их реализацию в сетевой форме,

чтобы они отвечали вызовам времени и интересам детей с различными образовательными потребностями, модернизацию инфраструктуры и совершенствование профессионального мастерства педагогических и управленческих кадров. Региональный проект Свердловской области «Успех каждого ребенка» предусматривает поэтапное вовлечение детей с ограниченными возможностями здоровья в дополнительное образование, в том числе путем внедрения дистанционных образовательных программ, мероприятий по развитию инфраструктуры для детей с ОВЗ.

Использование дистанционных образовательных технологий в дополнительном образовании детей с особыми образовательными потребностями позволяет обеспечить доступность качественного образования, дополнить и расширить традиционные формы организации дополнительного образования, обеспечить социализацию ребенка. Дистанционные технологии обеспечивают возможности развития новых форм взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений.

Организация обучения с использованием дистанционных образовательных технологий приводит к появлению новых возможностей для реализации способностей и интересов обучающихся с особыми образовательными потребностями, стимулирует развитие самостоятельности и формирует компетенции, относящиеся к социально значимым, определяющим дальнейшую успешность человека в различных сферах его жизнедеятельности.

На базе отделения дистанционного образования ГБУ СО «ЦППМСР «Ресурс» создана адаптивная модель образования, обеспечивающая равный доступ детей-инвалидов, находящихся на обучении на дому, к полноценному качественному дополнительному образованию. Модель учитывает интересы и склонности детей-инвалидов через развитие системы образования с использованием дистанционных технологий и безбарьерной информационно-образовательной среды, обеспечивающей реализацию образовательных, личностных потребностей детей-инвалидов и способствующей их социальной коммуникации и адаптации, вовлечению в жизнь общества. Созданы

нормативно-правовые, организационно-методические, материально-технические условия осуществления дистанционного образования. Накоплен и систематизирован опыт по организации образовательного процесса, организации проектной деятельности, создания условий для свободного развития личности, социализации и самоопределения обучающихся, создана и реализуется модель психолого-педагогического сопровождения, разработаны технологии работы с родителями в условиях дистанционного обучения.

Обучение с использованием дистанционных образовательных технологий влечёт за собой возможность максимальной реализации принципа индивидуализации и дифференциации обучения, что особенно актуально в образовательном процессе детей с особыми образовательными потребностями.

В отделении дистанционного образования реализуются дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы (ДООП), а также адаптированные дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы (АДООП) с использованием дистанционных образовательных технологий. Определение объема учебной нагрузки, выбор программ осуществляется по согласованию с родителями (законными представителями), с учетом интересов, особенностей психофизического развития и возможностей ребенка-инвалида.

Учебный план отделения представляет обучающимся широкую вариативность выбора ДООП (АДООП) технической, художественной, социально-педагогической, туристско-краеведческой, естественнонаучной, физкультурно-спортивной направленностей, что обеспечивает ребенку-инвалиду возможность свободного выбора, целенаправленное развитие интересов и способностей. Учебный план каждого обучающегося составляет от 1 до 5 часов в неделю в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка, состоянием здоровья, интересами и запросами.

В отделении обучается 400 обучающихся, детей-инвалидов из 60 территорий Свердловской области. Разработаны и реализуются 40 дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программы.

В отделении разработана система образовательных, социально-ориентированных, досуговых, воспитательных мероприятий, ориентированных на социализацию детей. Долгосрочные тематические проекты отделения объединяют ребят, увлеченных определенным видом деятельности, творчества. Реализуются проекты «Исторический видеокалендарь», «Юный паломник. Юный экскурсовод», «Литературный клуб», «Музыкальная гостиная», «Всегда найдется дело для умелых рук», «Спортсмены рядом с нами», «Виртуальная лаборатория» и т.д. В рамках совместной деятельности обучающиеся разрабатывают индивидуальные или групповые проекты под руководством педагога. Одной из форм реализации тематического проекта являются онлайн мероприятия, где дети представляют свои работы, исследования, участвуют в тематических дискуссиях, обсуждениях. Один из этапов реализации проекта экскурсии, мастер-классы, выездные мероприятия, встречи в семье и т.д. В рамках долгосрочных проектов реализуются конкурсные мероприятия. Представленная система проектной деятельности позволяет обучающимся развивать свои способности, интересы, вступать в целенаправленное взаимодействие со взрослыми (педагогами), сверстниками, проявить свои способности в групповой работе или дискуссии, в безопасных условиях включиться в ситуации общения, представить результаты своей работы на различном уровне, тем самым развивая представления о себе, формирую свою самооценку. Степень своего участия в проекте ребенок определяет сам, совместно с педагогами или родителями в соответствии со своими возможностями. Проектной деятельностью охвачены более 60% обучающихся, что говорит о высокой востребованности такого вида активности.

Одним из факторов успешной социализации обучающихся является профессиональное самоопределение. Для старшеклассников реализуется проект «Клуб старшеклассников». В режиме видеоконференции для ребят организованы встречи с представителями различных профессий, учреждениями среднего профессионального образования, выпускниками, организованы виртуальные лаборатории. В режиме общения в рамках видеоконференций

старшеклассники и родители получают консультации по обучению и получению профессионального образования. Продолжением деятельности Клуба являются встречи в дистанционном формате с психологами, профориентационная диагностика и консультирование. Важный итог – выбор профессии и поступление в учреждения среднего и высшего профессионального образования. Ежегодно до 40% выпускников продолжают обучение в колледжах и техникумах, более 10% выпускников продолжают обучение в вузах.

Актуальность внедрения дистанционных форм обучения при работе с детьми с особыми образовательными потребностями очевидна. Но следует отметить, что при всех явных достоинствах, важнейшим условием успешности дистанционного обучения ребёнка является принятие и поддержка родителями данного вида обучения.

Проект просветительской направленности «Родительский клуб» объединяет родителей и специалистов - психологов, педагогов, представителей других ведомств. В рамках проекта организуются тематические видеоконференции по вопросам развития, воспитания, обучения, социальных услуг для детей инвалидов и семей. Цель проекта: актуализировать потребность родителей в формировании позитивного образа будущего своего ребенка с особенностями, оказать консультативную и информационную поддержку в проектировании образовательного маршрута обучающегося.

Для организации образовательной деятельности, взаимодействия участников образовательных отношений созданы и развиваются электронные ресурсы: сайт «Дополнительное образование». Для обеспечения взаимодействия с обучающимися и родителями создана группа VK. Трансляция и размещение видеоматериалов по итогам проведения образовательных, досуговых мероприятий для обучающихся осуществляется на канале Youtube. Виртуальная среда обеспечивает доступность и открытость мероприятий.

Наряду с необходимостью более широкого использования дистанционных технологий в образовательном процессе детей с особыми образовательными

потребностями остаётся актуальной возможность вовлечения обучающихся в очные формы взаимодействия, направленные на социализацию детей.

Список использованных источников:

1. *Шипицына Л.М., Иванов Е.С., Виноградова А.Д., Коновалова Н.Л., Крючкова Л.Л.* Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации.; СПб., 1997.-160 с.
2. *Паршутина С. В.* Социализация личности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждения дополнительного образования детей / С. В. Паршутина // Актуальные задачи педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 211.
3. *Филонов Г.Н.* Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. - М.: ЦСП РАО, 1995- 23 с.

МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А. П. Лусточкина

*магистрант факультета психолого-педагогического и специального
образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов,
Россия
no_rain@bk.ru*

Аннотация. В данной статье рассматривается применение данной методики для реабилитации и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Музыкальная терапия хорошо зарекомендовала себя в использовании, в частности, в специализированных коррекционных учреждениях для особых детей. В качестве примера такого применения музыкальной терапии в настоящей работе рассказывается о занятиях в студии вокала «Арлекин» в Саратове, описываются составляющие комплексной реабилитационной работы. В результате наблюдается повышение уровня социальной адаптации и общее улучшение состояния здоровья занимающихся.

Ключевые слова: музыкальная терапия, методы музыкальной терапии, коррекционная педагогика, дефектология, дети с особыми образовательными потребностями.

MUSIC THERAPY IN THE SYSTEM OF REHABILITATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

A. P. Lustochkina

*master's student, Saratov State University, Saratov, Russia
no_rain@bk.ru*

Abstract. The article discusses the application of this technique for the rehabilitation and social adaptation of children with disabilities. Music therapy has

proven itself to be used, in particular, in specialized correctional institutions for special children. As an example of such an application of music therapy, this work tells about the lessons in the vocal studio "Harlequin" in Saratov, describes the components of complex rehabilitation work. As a result, there is an increase in the level of social adaptation and a general improvement in the health of involved children.

Keywords: music therapy, music therapy methods, corrective pedagogy, defectology, children with special educational needs.

Музыкальная терапия – оригинальный метод профилактики и лечения различных нарушений и расстройств. Это направление имеет давнюю историю и большой положительный опыт реализации. В данной статье рассматривается применение данной методики для реабилитации и социальной адаптации детей с ОВЗ. Музыкальная терапия хорошо зарекомендовала себя в использовании, в частности, в специализированных коррекционных учреждениях для особых детей. В качестве примера такого применения музыкальной терапии в настоящей работе рассказывается о занятиях в студии вокала «Арлекин» в Саратове, описываются составляющие комплексной реабилитационной работы. В результате наблюдается повышение уровня социальной адаптации детей и общее положительное воздействие.

Музыка, как и другие виды искусства, с древних времён используется для терапевтического воздействия. В различных культурах разрабатывались и практиковались всевозможные профилактические и лечебные методики, основанные на её благотворном влиянии на человеческий организм.

К первым попыткам применения музыки в лечебных целях можно отнести примитивные ритуальные действия, задеиствовавшие ритмичные и монотонные звуки с целью воздействия на сенсорную, вегетативную и моторную сферы. Они стали более разнообразными с изобретением первых музыкальных инструментов [1].

Музыка играла важную роль в философии и медицине Древнего Китая. Её концепция пентатоники предполагала целительную силу воздействия энергии

космоса на органы человеческого тела посредством правильно подобранных мелодических звуков и тонов голоса и музыкальных инструментов. Отголоски этого можно обнаружить и в настоящий момент в традиционной китайской медицине [1, 2].

Музыкальная терапия имела также широкое признание и распространение и в древней ведической культуре, о чём свидетельствуют упоминания в «Ведах». Предпочтение отдавалось вокальному искусству, однако и инструментальное активно задействовалось в терапевтических практиках. Эти традиции, как и китайские, также во много сохранились до наших дней, например, в практике пения так называемых раг – специальных духовных произведений, основанных на принципе воздействия на чакры [1].

Далее, широкую известность приобрело использование музыки в античной медицине Древней Греции и Рима. Большое значение ей придавали древнегреческие философы: Пифагор, Платон, Аристотель, Демокрит. Считалось что мелодия и ритм способны исцелять недуги, благотворно влиять на эмоциональную сферу, таким образом формируя гармонию. Упоминания целительной силы музыки есть также в сочинениях Гомера и некоторых мифах [1, 3, 4].

Большое значение музыке придавали и в Средние века как в христианской Европе, так и в восточных исламских культурах [2]. Церковное пение использовалось как оздоровительное средство на протяжении долгого времени [3].

Немаловажно, что применение музыки (в особенности вокала) практиковалось и в ритуальных традициях на Руси [3].

Зарождение научного обоснования благотворного воздействия музыки можно отнести к 17-18 векам, когда стали исследоваться конкретные вызываемые ею физические и химические процессы в организме. [2, 4]. В XIX в. начались и широкие экспериментальные исследования, а в XX веке влияние музыки на организм человека стало изучаться ещё более активно [4].

С середины 20 века независимо разрабатывались и развивались различные направления музыкальной терапии; сформировались американская, немецкая и другие западноевропейские школы, активно практикуется она и в России [2].

Концепция музыкальной терапии для социальной адаптации людей с ОВЗ

По определению, музыкальная терапия – это метод психотерапии, в котором музыка применяется как лечебное средство [5]; используется также такое толкование этого понятия как контролируемое применение музыки в образовательном, воспитательном, терапевтическом и реабилитационном процессах для людей с различными органическими нарушениями [6].

Музыкальная терапия активно используется в ряде стран для лечения и профилактики различных нарушений: поведенческих, психоэмоциональных и психосоматических расстройств, сенсорного дефицита, спинномозговых травм, других болезней [7]. Музыкотерапия сейчас применяется в основном в медицине. Врачебная практика показала, что определённые виды музыки оказывают обезболивающее воздействие или по крайней мере снижают страх перед болью, другие — повышают иммунитет. Музыкальная терапия используется для борьбы с неврозами, бессонницей, различными фобиями, стрессами и другими психоэмоциональными отклонениями. Она благотворно воздействует на состояние людей, страдающих сердечнососудистыми заболеваниями. Применение музыки позволяет снижать необходимую дозу медикаментов, продлевать лечебный эффект, повышать качество жизни пациента. Также музыкальная терапия задействуется в таких областях как дерматология, омоложение, в спортивной медицине — способствуя улучшению спортивных показателей [3].

Действие музыки на человеческий организм основано на том, что нервная система наряду с мышечной способна воспринимать ритм [8]. Многие исследователи отмечают его лечебное влияние на все системы и функции организма, в том числе мышление, внимание, моторику [4]. Помимо ритма, интенсивно воздействовать способна и музыкальная интонация [8]. Такие аспекты как мелодия, её ритмическая основа, манера исполнения определяют

широкий спектр эффектов, которые может производить музыка — от индивидуального чувства гармонии внутри и ментального очищения до неконтролируемой агрессии толп людей. Поэтому она может успешно использоваться для воздействия на самочувствие человека [7]. Многообразие физиологических явлений, инициируемых в человеческом теле как следствие музыкально-терапевтических воздействий, в первую очередь основано на комплексном процессе акустической рецепции. Показано, что происходящие при этом в мозгу соответствующие реакции восприятия звука инициируют некие положительные эмоции, которые косвенно, в свою очередь, повышают интенсивность обменных процессов и кровообращения, тонус головного мозга, благотворно влияют на дыхательную и сердечно-сосудистую системы.

Одним из важных направлений применения музыкальной терапии является социальная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья. Музыка как разновидность искусства обладает в этом смысле тем преимуществом, что она понятна всем, вне зависимости от физических возможностей, и для многих людей с ограничениями является более доступным (нежели вербальная коммуникация), а иногда и практически единственным способом взаимодействия с миром [7, 8]. Коррекционное воздействие музыкальной терапии осуществляется в очень широком спектре, она направлена на достижение в конечном итоге лучшего качества жизни [2, 8, 9, 10].

Разработаны различные методики музыкальной терапии ; в зависимости от выбранных критериев классификации выделяют такие её формы как активная и пассивная (рецептивная), индивидуальная и групповая, амбулаторная и домашняя терапия [5, 7, 8].

*Применение музыкальной терапии в системе социальной реабилитации
детей с ограниченными возможностями здоровья*

Особую важность имеет проблема социальной адаптации детей с ОВЗ, и в решении этой задачи музыкальная терапия является оригинальной и эффективной методикой.

Музыкотерапия занимает особое место среди методик арт-терапии, применяемых в коррекционной работе с детьми в специализированных учреждениях [4, 8]. Музыкальная терапия в этом случае представляет собой комплексную деятельность на стыке медицины, педиатрии, нейрофизиологии, рефлексологии, физиотерапии, реабилитационной медицины, психологии, логопедии, педагогики, дефектологии, а также музыкальных дисциплин, двигательной терапии [6, 9]. Разумеется, при работе с детьми с особенностями развития стратегия терапии имеет свои особенности по сравнению с общим случаем социальной реабилитации лиц с ОВЗ в целом.

В применении музыкальной терапии, как и любой методики, неизбежно возникают различные сложности: затруднения учебного процесса, обусловленные спецификой контингента обучающихся; трудность в разработке стратегии в каждом конкретном случае; юридические и финансовые аспекты; взаимодействие с семьёй [4]. Особую важность приобретает роль педагога, который должен быть компетентным в области методики воздействия музыки на их психику, развивающуюся в необычных условиях — как музыкальных, так и психолого-педагогических [4, 7].

Настоящая работа посвящена применению музыкальной терапии как технологии социальной реабилитации детей с ОВЗ в студии вокала «Арлекин» в Саратове. Систематические занятия в данной организации проводятся с детьми с различными дефектами развития: синдром Дауна, аутизм, ДЦП, расстройство слуха, — как индивидуально, так и в составе групп от 3 до 6 человек.

Реабилитационная работа включает обучение пению и игре на простых музыкальных инструментах по методике Карла Орфа. Занятия вокалом проводятся по специально разработанной дополнительной образовательной программе. В комплексную терапию входят также упражнения из дыхательной гимнастики А. Стрельниковой, задания на развитие крупной моторики из логоритмической методики Е. Железновой. Не менее важно развитие мелкой моторики, для чего на занятиях используются пластилин, тесто, пальчиковая краска и другие материалы. Основной идеей является создание на занятиях

комфортной и уютной атмосферы, для чего применялась методика Монтессори. Чтобы расположить, заинтересовать детей, используются различные игры, например, разыгрывание сюжетов сказок при помощи кукол Би-Ба-Бо и последующее выполнение заданий по ним.

Изначально дети приходят на первые занятия в социально неподготовленном состоянии: боятся даже негромких звуков, негативно реагируют на музыкальные звуки, закрывают ушки, прячутся, избегают контактов. Поэтому особенно важным является установление доверительных отношений, преодоление социального барьера, чтобы ребята получили возможность самовыражения, прежде всего эмоционального, посредством музыки. Прогресс в социальной адаптации отслеживается с помощью специальных дневников, где периодически отмечается развитие навыков детей, уровень их знаний об окружающем мире, психоэмоционального, коммуникативного и социального развития. Проводится систематическая координация работы с другими специалистами, сопровождающими данных детей с ОВЗ для уточнения коррекционного курса, что способствует повышению эффективности работы. Отмечено, что уже после нескольких месяцев работы наблюдается устойчивая тенденция к преодолению страхов, стабилизации эмоционального состояния, улучшению моторных, речевых и социальных навыков. Дети демонстрируют, кроме того, и прогресс в познавательной сфере, делая успехи в освоении адаптированной образовательной программы, а также необходимых бытовых навыков. Существенный процент ребят по итогам посещения занятий в течение достаточно длительного периода, согласно заключению специалистов (дефектолога, психолога, педиатра), получают возможность обучаться в специализированных образовательных учреждениях совместно с другими детьми.

Данная работа посвящена музыкальной терапии – оригинальной методике профилактики и лечения широкого спектра нарушений психосоматических и психоэмоциональных процессов. Это направление имеет давнюю историю и большой положительный опыт реализации.

Рассматривается применение данной методики для реабилитации и социальной адаптации детей с ОВЗ – чрезвычайно актуальной в прогрессивном социуме задачи. Музыкальная терапия хорошо зарекомендовала себя в применении в специализированных центрах и интернатах для особых детей в целях развития восприятия окружающего мира и психической адаптации детей-инвалидов, в реабилитационных центрах для взрослых – в качестве терапии для разработки речевого аппарата после перенесенных травм головы, инсультов и других нарушений.

В качестве примера реализации в настоящей работе рассказывается о занятиях в студии вокала «Арлекин» в Саратове. Демонстрируется увеличение эффективности коррекционной работы с детьми с ОВЗ, повышение уровня их социальной адаптации при использовании музыкальной терапии в комплексе образовательно-воспитательных мероприятий.

Список использованных источников:

1. *Серебрякова Е.А.* История развития музыкальной и вокальной терапии в древних цивилизациях // Вестник Башкирского университета. 2014. Т. 19, № 1. С. 285-288. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-muzykalnoy-i-vokalnoy-terapii-v-drevnih-tsivilizatsiyah>
2. *Апанасенко Г.А., Савельева-Кулик Н.А.* Музыкальная терапия: современность и перспективы развития // Український медичний часопис. 2012. №. 4. С. 170-173.
3. *Гайнанова А.А., Юдичев С.В.* Музыкотерапия, вокалотерапия: новые горизонты // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. №12-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykoterapiya-vokaloterapiya-novye-gorizonty>
4. *Попок А.Г.* Музыкотерапия для детей с ограниченными возможностями // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. №150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykoterapiya-dlya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami>

5. Психотерапевтическая энциклопедия. С.-Пб.: Питер. Б. Д. Карвасарский. 2000.
6. *Котышева Е.Н.* Музыкальная психологическая коррекция в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // ОНВ. 2009. №2 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-psihologicheskaya-korreksiya-v-protssesse-reabilitatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>.
7. *Мазанова Т.В.* Музыкотерапия как инновационная технология социальной работы с детьми-инвалидами // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015014877>
8. *Мещанова Л.Н.* Коррекционное развитие ребенка с ОВЗ средствами музыкального искусства [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Л. Н. Мещанова ; Саратов. национ. исслед. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. Саратов: [б. и.], 2016. 51 с. Б. ц. http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1656.pdf
9. Music Therapy & Young Children. Music Therapy with Individual Populations. [Электронный ресурс] URL https://www.musictherapy.org/assets/1/7/MT_Young_Children_2006.pdf // American Music Therapy Association
10. *Пяткина Е.С., Гринина Е.С.* Реабилитационный потенциал арт-терапевтических технологий в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья //Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 6. № 2. С. 19-22. ISSN: 2412-9631

**СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ
РЕСПУБЛИКИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

И. О. Мамедова

*аспирант, педагог, Азербайджанский государственный педагогический
университет, Баку, Азербайджан*

Elchin_mamedzade@hotmail.com

Аннотация: Данная статья посвящается изучению социальной политики Азербайджанской Республики по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья. В статье рассматриваются принципы государственной детской политики. Анализируется обеспечение интеллектуального, физического и психологического развития дошкольников, их всестороннее формирование и подготовка к школе, создание необходимых условий для роста детей в творческой среде.

Ключевые слова: социальная политика, детская политика, дошкольное образование, среднее образование, ОБЗ.

**SOCIAL POLICY OF THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN IN RELATION
TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

I.O. Mammadova

Graduate student, Azerbaijan State Pedagogical University, Baku, Azerbaijan

Elchin_mamedzade@hotmail.com

Abstract: The article is devoted to the study of the social policy of the Republic of Azerbaijan in relation to children with disabilities. The article analyzes the provision of intellectual, physical and psychological development of preschoolers, their all-round formation and preparation for school, the creation of the necessary conditions for the growth of children in a creative environment.

Keywords: social policy, children's policy, preschool education, secondary education, disabilities.

Обеспечение прав наших будущих детей, последовательное решение проблем, связанных с детством, является одним из приоритетов государственной политики в этой области в нашей стране. Быстрое экономическое развитие Азербайджана создает надежную основу для решения социальных проблем. В связи с этим в последние годы были предприняты важные шаги по укреплению здоровья детей, по обеспечению их необходимыми условиями для обучения на уровне современных требований. На фоне мирового экономического кризиса, начавшегося несколько лет назад, указом нашего президента 2009 год объявлен в Азербайджане «Годом ребенка». Это открыло широкий спектр возможностей для дополнительных мер в области детской политики и имело большое значение с точки зрения привлечения внимания государственных органов и гражданского общества к проблемам детей.

Одним из основных принципов государственной детской политики Азербайджанской Республики является обеспечение детей качественными образовательными и медицинскими услугами, отвечающими высоким стандартам, оказание им всесторонней помощи, создание необходимых условий для их роста в условиях высокой нравственной и социальной среды, формирование их как личности и достойных граждан. Государственная детская политика, основанная нашим Общенациональным лидером Гейдаром Алиевым и успешно продолженная сегодня нашим Президентом Ильхамом Гейдаровичем Алиевым, уже сформирована как национальная стратегия. В последние годы были созданы необходимые условия для укрепления здоровья детей, дальнейшего повышения их образования на уровне современных требований, и в этом направлении принимаются важные меры.

В качестве продолжения этой политики внимание посла доброй воли ЮНЕСКО (2004) и ИСЕСКО (2006), ООН, ОИК, вице-президента Азербайджанской Республики, Первой леди Азербайджана, президента Фонда Гейдара Алиева к проблемам детей привело к увеличению заботы в этой области. Фонд Гейдара Алиева реализует важные проекты по всестороннему развитию детей, предоставляя им качественные образовательные и медицинские услуги и

решая проблемы детей. В настоящее время обеспечение детей государственной заботой и защита их прав являются областями, которые требуют постоянного внимания. Кроме того, основное внимание уделяется повышению качества медицинской помощи детям, снижению детской смертности, профилактике заболеваний среди детей, обеспечению высокого уровня общего среднего образования и мониторингу системы образования. Обеспечение интеллектуального, физического и психологического развития дошкольников, их всестороннее формирование и подготовка к школе, создание необходимых условий для роста детей в творческой среде и занятия спортом. Также важно оказывать государственную помощь детям, нуждающимся в особой заботе, а также детям из малообеспеченных, многодетных семей, семей беженцев и вынужденных переселенцев.

После провозглашения независимости в 1991 году наша страна присоединилась к Конвенции ООН о правах ребенка в 1992 году и двум дополнительным протоколам к Конвенции в 2002 году (3 августа). В 1998 году был принят Закон Азербайджанской Республики о правах ребенка, отражающий положения соответствующей Конвенции ООН. За эти годы национальное законодательство и нормативно-правовые акты постоянно совершенствовались, были приняты многие государственные программы и планы действий, направленные на защиту, формирование и здоровый рост прав детей. Эти программы направлены на разработку национальной концепции в области защиты прав и интересов детей. Формирование единой государственной политики в отношении детей, регулирование и реализацию этой политики, обеспечение необходимого уровня жизни для физического, психического, духовного, нравственного и социального развития детей.

Для решения проблемы ранних браков, которая считается наиболее актуальной проблемой в области детей, вопрос о повышении брачного возраста для девочек с 17 до 18 лет был включен в повестку дня Милли Меджлиса в 2011 году и первой леди, президента Фонда Гейдара Алиева Мехрибан Алиевой. Благодаря вниманию Алиевой этот вопрос решен.

В 2010 году по предложению и при непосредственном участии Комитета был принят Закон Азербайджанской Республики о предотвращении насилия в семье. Закон содержит определенные положения, касающиеся защиты прав и интересов несовершеннолетних, страдающих от насилия в семье.

В мае 2012 года указом президента Ильхама Алиева были утверждены Правила государственного контроля за реализацией прав детей. Правила имеют особое значение с точки зрения усиления контроля в сфере детей, координации деятельности соответствующих государственных органов в области детей.

Конвенция о правах ребенка является международным документом, охватывающим всеобъемлющую защиту и защиту детей. Именно страны, присоединившиеся к этой Конвенции, регулярно отчитываются перед Комитетом ООН по правам ребенка о защите детей, и Комитет регулярно дает рекомендации государствам-участникам по докладам. На 59-й сессии Комитета ООН по правам ребенка, четвертый статус реализации Конвенции ООН о правах ребенка, об осуществлении факультативных протоколов о торговле детьми, детской проституции и детской порнографии и участия детей в вооруженных конфликтах. Предварительные отчеты были обсуждены. В результате обсуждений Комитет ООН по правам ребенка представил правительству Азербайджана рекомендации в области детей на следующие 5 лет. В рекомендациях оценивалась работа, проделанная правительством в области детей за прошедший период, особенно законодательные реформы, осуществленные в области детей в стране, шаги, предпринятые в отношении детей, нуждающихся в особой заботе.

В нашей республике разными комитетами регулярно проводятся различные мероприятия. Эти мероприятия охватывают широкий спектр проектов. Общациональные мероприятия организованы для обеспечения интеграции детей с особыми потребностями, проживающих в семьях и государственных детских учреждениях, в общество, чтобы повысить внимание людей к проблеме инвалидности. Правительство всегда уделяет внимание проблемам детей и принимает важные меры для защиты их прав. В ноябре 2011

года Государственный форум по вопросам семьи, женщин и детей, Фонд Гейдара Алиева и ЮНИСЕФ совместно организовали II форум детей Азербайджана. В форуме приняли участие 350 детей из всех регионов страны. Представители госструктур ответили на вопросы детей в ходе дискуссий в 7 рабочих группах. Обсуждаемые вопросы нашли отражение в Декларации, принятой в конце Форума. Значимость этого великого события состояла в том, что было изучено отношение молодого населения страны к проблемам детей, и внимание общественности вновь было привлечено к жизни детей.

При поддержке Фонда Гейдара Алиева в Баку введен в эксплуатацию Государственный реабилитационный центр для детей с ОВЗ. Тем самым, при Министерстве труда и социальной защиты населения в различных регионах республики функционируют 14 лечебно-реабилитационных учреждений, в которых, по поручению Президента Ильхама Алиева, созданы условия в соответствии с современными требованиями. Реконструкция Республиканского реабилитационного центра для инвалидов и Детского реабилитационного центра министерства, осуществлена на высоком уровне. В 2020 году планируется также строительство новых реабилитационных учреждений в разных регионах. В этой связи большое значение имеет Распоряжение Президента Ильхама Алиева «О дополнительных мерах по улучшению социальной защиты населения» от 2 декабря 2019 года. Распоряжение способствует дальнейшему расширению проектирования, строительства, капитального ремонта, усиления путем восстановления и оснащения оборудованием ряда объектов социального назначения, в том числе реабилитационных. Распоряжением главы государства на эти цели Министерству труда и социальной защиты населения было выделено 20 миллионов 19 тысяч 100 азербайджанских манатов.

В последние дни в Гобустанском национальном музее были организованы экскурсии и отдых для детей-беженцев, экскурсия в Гала-государственный историко-этнографический музей для детей с синдромом Дауна, встреча курсантов Нахичеванского военного лицея и детей в государственных учреждениях и шахматный турнир. Было проведено грандиозное мероприятие с

участием успешных детей из всех регионов Азербайджана, как на национальном, так и на международном уровне. В то же время в рамках Стратегии занятости населения Азербайджанской Республики проводятся регулярные встречи с НПО в исправительном учреждении исправительных учреждений для несовершеннолетних, государственных детских учреждениях, а также проводятся курсы в соответствии с интересами и потребностями детей.

Все это свидетельствует о том, что обеспечение прав детей, их забота, создание необходимых условий для их роста в условиях высокой нравственной и социальной среды, формирование всесторонней личности и достойного гражданина является одним из приоритетов государственной политики Азербайджанской Республики. В этом направлении уже первые шаги сделаны. В рамках государственной детской политики, основанной на национальных и моральных ценностях азербайджанского народа, усилении социальной защиты семей, повышении уровня образования и здоровья, поддержке детского творчества, решении проблем детей с особыми потребностями, предотвращении безнадзорности несовершеннолетних, Важные государственные программы в области профилактики и других областях были приняты. Наряду со всем этим комплексная защита прав детей, решение проблем детей требует последовательной реализации комплексных мер в этом направлении. Также различные аспекты проблем детей, в том числе защита здоровья детей, расширение доступа к качественному образованию, развитие инклюзивного образования, создание инфраструктуры для детей с особыми потребностями, зачисление детей в государственные детские учреждения, безнадзорность детей и детский труд. Необходимо еще более усилить деятельность государственных органов по предупреждению насилия в отношении них, нарушений прав детей, повышению осведомленности общественности о правах детей и проблемах детей, а также принять дополнительные меры по некоторым вопросам.

Вовлечение общественности, в том числе неправительственных организаций, представителей частного сектора, а также международных организаций в решение других вопросов в сфере детских проблем является

одной из приоритетных задач. В регионах проводятся широкие информационно-просветительские кампании с участием детей, родителей и соответствующих государственных и негосударственных чиновников с целью пропаганды здорового образа жизни, недопущения девочек бросить школу и ранних браков, а также повышения внимания к детям, лишенным родительской опеки.

Ограниченная возможность здоровья является одной из наиболее серьезных психических и физических проблем, с которыми сталкиваются дети и семьи. Исследования показывают, что эта проблема является одной из основных причин распада семьи и зачисления детей в школы-интернаты.

Конвенция ООН о правах людей с ОВЗ была ратифицирована правительством Азербайджана в 2008 году. Ратификация этой Конвенции будет способствовать расширению возможностей и обеспечению равных возможностей для людей с ограниченными возможностями.

Одним из наиболее важных вопросов для правительства является реформа ювенальной юстиции. С этой целью был подготовлен проект Закона о ювенальной юстиции, который был представлен широкой общественности. В этой связи укрепление потенциала ключевых сотрудников судебных и правоохранительных органов, создание благоприятных условий для разработки моделей применения альтернативных наказаний к преступности несовершеннолетних, специальных мер по защите несовершеннолетних жертв и свидетелей, а также создание системы правосудия по делам несовершеннолетних. Школы должны принимать всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, речевых и языковых и других возможностей.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ¹

Н. А. Михальченкова

*доктор политических наук, профессор, Институт художественного
образования и культурологии РАО, Москва, Россия*

mehedova@yandex.ru

Ю. М. Большакова

*доктор философии, научный сотрудник НИИ политической психологии и
прикладных политических исследований ЛГУ им. А.С. Пушкина, Институт
художественного образования и культурологии РАО, Москва, Россия*

academy.prof.com@gmail.com

С. Н. Большаков

*доктор политических наук, профессор ГАО ВО ЛО «Ленинградский
государственный университет имени А.С. Пушкина», Институт
художественного образования и культурологии РАО, Москва, Россия*

snbolshakov@gmail.com

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы концептуализации социальной диагностики. Анализируются современные подходы к проектированию социальной работы с особыми целевыми группами, выделяются характеристики социальной работы, ее факторы. В исследовании выделяются технологические и инструментальные риски социальной диагностики. Результаты проведенного авторами социологического исследования (выборочное бесповторное наблюдение посредством организации опроса руководителей, учителей воспитателей специальных учебных заведений) позволило обосновать и сформулировать общие принципы социальной диагностики девиаций.

¹Статья выполнена в рамках НИР «Формирование эффективных моделей и технологий коррекции девиантного поведения подростков в различных учреждениях с использованием художественного образования и культурологии» Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (ФГБНУ «ИХОиК РАО»)

Ключевые слова: социальная работа, социальная диагностика, девиации

CONCEPTUALIZATION OF SOCIAL DIAGNOSTICS OF DEVIATIONS

N.A. Mikhailchenkova,

Doctor of Political Sciences, Professor, Institute of Art Education and Cultural
Studies of the Russian Academy of Education

mehedova@yandex.ru

J.M. Bolshakova

Doctor of Philosophy, Researcher, Scientific Research Institute of Political
Psychology and Applied Political Studies, Leningrad State University A.S. Pushkina,
Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education

academy.prof.com@gmail.com

S. N. Bolshakov

Doctor of Political Sciences, Professor, Leningrad State University named after A.
Pushkin, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of
Education

snbolshakov@gmail.com

Abstract. This article discusses the problems of conceptualizing social diagnostics. The modern approaches to the design of social work with special target groups are analyzed, the characteristics of social work and its factors are highlighted. The study highlights the technological and instrumental risks of social diagnostics. The results of a sociological study conducted by the authors (selective non-repeated observation by organizing a survey of leaders, teachers of teachers of special educational institutions) made it possible to substantiate and formulate general principles for the social diagnosis of deviations.

Keywords: social work, social diagnostics, deviation

Социальная работа, на протяжении многих лет развивалась как база научных знаний, определяющая определенные навыки и систему ценностей, как уникальная профессия.

Опыт полевых исследований по решению проблем различных социальных групп целевой аудитории привели к разработке различных социальных технологий управления, стратегий и методов анализа социальных ситуаций. Этот комплекс социальных исследований и применяемые методы анализа и оценки отличаются по параметрам применения знаний, навыков и методов. Индивид по-разному реагирует на свои социальные, физические и экономические факторы окружающей среды. Другими словами, схожие проблемы по-разному влияют на каждого индивида. Некоторые могут справиться с проблемами собственными усилиями, в то время как другие нуждаются во внешней помощи и вмешательстве. Социальная работа как особый вид профессиональной деятельности обладает комплексом методов и технологий, для оказания помощи людям с психосоциальными проблемами, чтобы они могли более эффективно научиться справляться со своими проблемами и лучше приспособление к социуму, окружающей среде, особенно это касается молодежи, подрастающего поколения.

Американский исследователь Линтон Б. Свифт определил социальную работу как «искусство оказания помощи человеку для развития и использования его ресурсного потенциала для решения проблем, с которыми он сталкивается в своей социальной среде» [4]. По словам Х.Х. Перлман, «социальная работа это процесс, используемый государственными агентствами уровня жизни и благосостояния людей, для оказания помощи людям более эффективно справиться с проблемами социального функционирования» [5]. Как метод решения проблем на индивидуальном уровне, социальная работа обладает рядом характеристик:

1. Это помогает индивидам разрешить свои психосоциальные проблемы.

2. Это помогает индивидам лучше адаптироваться к окружающей среде.

3. Это не линейный, а прогрессивный процесс, который включает в себя изучение, диагностику, лечение, оценку и т. д.

4. Это требует определенного комплекса знаний и навыков в установлении профессиональных коммуникаций.

5. Социальная работа мобилизует способности людей и ресурсы окружающей среды.

6. Социальная работа обеспечивает всестороннее развитие личности.

Социальная диагностика - это попытка прийти к максимально точному определению социальной ситуации и поведение клиента. Это поисковый метод оценки способствующий выяснению причин появления проблем клиента. Социальная диагностика - это объяснение, сформулированное в контексте известной информации о выявленных проблемах, это в первую очередь связано с пониманием психологических или личностных факторов оказывающих значительное влияние на естественное социальное функционирование клиента.

Характеристики социальной групповой работы определяется рядом факторов:

1. Социальная коллективная работа является открытым и демократическим методом социальной работы.

2. Социальная коллективная работа развивает демократические идеалы и лидерские качества у членов группы.

3. Конструктивные отношения являются основой для достижения поставленных целей социальной коллективной работы.

4. Отдельные члены социальных групп и коллективов оказывают помощь и социальное вмешательство через группы, для реализации личностного роста, реализации собственных возможностей и развития.

5. Роль каждого индивида в социальном процессе заключается в содействии взаимодействия коллектива.

6. Способность к самостоятельному к оценке собственного потенциала роста и анализу личностных ресурсов развивается работником группы.

7. Групповая деятельность направлена на основе определенных навыков, принципов и методов.

8. Мероприятия по социальной диагностике и социальному проектированию проводятся в социальных агентствах.

9. Коллективная работа используется как для коррекции, профилактики личности, так и для развития личности.

Задачи исследования требуют иногда одновременного использования различных диагностических процедур, т.е. комплексного диагностического анализа [2]. Комплексная диагностика используется при изучении поведенческих признаков дезадаптации, влияния образа жизни семьи на отношение подростка к алкоголю и наркотикам. В процессе социальной диагностики зачастую выделяются следующие ошибки: инструментальные ошибки, вызываемые неадекватностью используемых методов; технологические ошибки, источником которых выступают невыполнение технологических требований к исследованию, поверхностная интерпретация данных.

Разнообразие возможных диагностических ошибок требует особого внимания к проектированию процедур диагностирования девиантного поведения.

В процессе диагностики отклоняющегося поведения несовершеннолетних использовались методы: социального эксперимента; вторичного анализа статистических материалов, документов администрации школ, подразделений и комиссий по делам несовершеннолетних, домоуправлений; включенного педагогического наблюдения социальных педагогов; экспертного опроса школьных педагогов, родителей, психологов, руководителей секций и кружков и других лиц, участвующих в процессе социализации; опроса подростков с девиантным поведением [2].

В ходе длительного социального эксперимента, осуществленного на конкретном объекте проводилось, в частности, измерение показателей, выражающих результаты коррекционно-профилактического воздействия на

девиантное поведение. Совместное использование социального эксперимента и других методов диагностики девиантного поведения подростков позволило решить конкретные проблемы их социального развития [1].

Все это позволяет обосновать и сформулировать общие принципы социальной диагностики:

1. принцип объективности, исключаящий как базовую причину диагностической ошибки, субъективность диагноста в выборе объекта исследования, его методов и процедур;

2. принцип причинности, согласно которому необходимо выявление причинно-следственных связей между социальными переменными, показателями, выявленными в процессе исследования;

3. принцип дополнительности, согласно которому невозможно составить исчерпывающий диагноз объекта по показателям, характеризующим лишь одну его сторону; необходимо их дополнение показателями, характеризующими другие стороны, определение совокупности признаков и факторов;

4. принцип валидности, требующий проверки диагностического инструментария косвенными методами для доказательства его адекватности особенностям изучаемого объекта.

В зависимости от задач социальной диагностики - выявления и определения проблемы, оценки ситуации и т.д. - выделяются и рассматриваются три основных ее метода: причинно-следственный, проблемный и ситуационный .

При использовании причинно-следственного анализа выделяются источники социальных девиаций, их условия и факторы. Проблемный анализ исходит из того, что социальные девиации являются следствием не решаемых нормативными способами жизненных проблем.

В связи с этим возможно привести результаты анализа жизненных проблем подростков, возникающих в семье и школе, Эти проблемы относятся к общению в семье, со сверстниками, воздействию неформальной среды, недостаточному развитию волевых качеств, несформированности жизненных планов. При

рассмотрении девиантного поведения как «цепочки» конкретных ситуаций целесообразно воспользоваться методом ситуационного анализа, посредством которого дается оценка состояния социальной среды на определенный момент. Это состояние может быть благополучным, нормальным, аномальным и патологическим. Два последних состояния связаны непосредственно с девиантным поведением. Социологическое исследование проведенное авторами, выборочное бесповторное наблюдение посредством организации опроса руководителей, учителей воспитателей специальных учебных заведений Ленинградской области и Санкт-Петербурга показывает, что среди воспитанников преобладает акцентуированное (55,8%) , неадекватное (62,8%), делинквентное поведение (86%). По мнению респондентов, руководителей, педагогов, воспитателей специальных образовательных учреждений 55% считают, что программа прикладного творчества, трудового воспитания могут быть показаны для воспитанников с девиантным поведением, 14% респондентов придерживаются необходимости корректировки программ в сторону художественных методов и приемов. Важным является то, что 97% воспитанников учреждений отмечают интерес к занятиям творческой, художественной деятельностью, это подчеркивает не только определенный интерес и мотивацию при выборе методов и приемов коррекции девиаций, но и положительны результат оптимизации выбора приемов и методов коррекции девиаций [1].

Как и любой другой способ оценки социальной ситуации, социальная диагностика не свободна от определенных ошибок. Исследование показывает, что зачастую выделяются и описываются следующие диагностические ошибки:

- Ценностно-мотивационные ошибки, которые кроются в мотивах диагностики. Диагностика проводится, к примеру, с целью свидетельства преднамеренной установки на то или иное отклонение от нормы.
- Перцептивно-оценочные ошибки (эффекты «ореола», «эха», первого впечатления и др.), вызываемые субъективизмом в оценке, нерациональным подходом к ней.

Функциональная диагностика социальных девиаций связана с выявлением функций и последствий социальных девиаций. Так, анализ сексуального поведения подростков выявил следующие функциональные значения: доказательство влюбленности, расслабление в состоянии алкогольного и наркотического опьянения, доказательство своей взрослости, удовлетворение сексуального желания, удовлетворение любопытства, демонстрация согласия с партнером. Посредством функциональной диагностики выявлялись также ролевые позиции ребенка в семье («лишний», «равнодушный», «диктатор», «дистрактор», «любимец», «друг среди друзей»).

В заключении хочется отметить, важность концептуального определения направлений реализации социальной работы, выбора приоритетов ее направленности при организации работы по актуальным общественным запросам с особыми целевыми аудиториями. Организация социальной работы на основе социальной диагностики, концептуализации методов социальной диагностики. Зачастую специфика работы с теми или иными целевыми аудиториями, решение организационных задач социальной диагностики требует комплексного подхода, программного решения в подборе методов и приемов решения социальных проблем (как например при работе, с девиантными подростками, оптимизации программ профилактики и коррекции девиантного поведения).

Список использованных источников:

1. *Большаков С.Н., Большакова Ю.М., Михальченкова Н.А. Бутрим Н.А., Педагогический потенциал искусства образовательных организаций в профилактике коррекционной работы детей с девиантным поведением// «Приоритетные направления развития науки и образования». Коллективная монография Международный центр научного сотрудничества «Наука и просвещения». Пенза. 2020.с.17-29*
2. *Куриленко Е.Н. Технологическая модель социальной диагностики девиантного поведения.- Курск; КГТТУ.- КЦСПМ.- 1997.с.121*

3. *Linton B. Swift* Can the Sociologist and Social Worker Agree on the Content of Case Records// *Social Forces*, Volume 6, Issue 4, June 1928, Pp. 535–538, <https://doi.org/10.1093/sf/6.4.535>
4. *Morrow, V.* Conceptualising social capital in relation to the children, young people// *The Sociological Review*. Oxford: Blackwell Publishers. Schuller, T. & Field, J. 2000.pp. 221
5. *Perlman Helen Harris* Social casework: a problem-solving process. Chicago: The University of Chicago Press, 1957. Pp. 292

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПОСЛЕ ОКОНЧАНИЯ ШКОЛЫ

В. С. Павлюк

*магистрант факультета психолого-педагогического и специального
образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия*
valpavluk96@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрены современные подходы социализации подростков с нарушением интеллекта после окончания обучения. Представлено экспериментальное исследование для изучения подготовленности подростков к самостоятельной жизни.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, подросток, обучение, социализация, выпускник.

SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AFTER FINISHING SCHOOL

Pavliuk V.S.

master's student, Saratov State University, Saratov, Russia
valpavluk96@gmail.com

Abstract. The article discusses modern approaches to the socialization of adolescents with intellectual disabilities after graduation. An experimental study is presented to study the readiness of adolescents for independent life.

Key words: intellectual disability, teenager, training, socialization, graduate.

Проблема воспитания и социализации подростков является одной из важнейших для любого общества. Социализация подростков с нарушением интеллекта представляет собой актуальную проблему коррекционной педагогики. Значимость проблемы обусловлена тем, что выпускники школ

испытывают трудности в определении своей жизненной позиции, своего места в обществе [1, С.88].

Причины таких затруднений у подростков с нарушением интеллекта связаны с тем, что их познавательные возможности в сравнении с нормально развивающимися сверстниками строятся иначе, такие ребята совершенно по-иному смотрят на окружающий их мир, будущих выпускников нужно готовить к самостоятельному решению основных проблем самостоятельного жизнеустройства после выпуска из школы [2, С. 42-48].

Для реализации помощи подросткам в социализации должны быть: достаточная психолого-педагогическая грамотность педагогического коллектива, создание защищающей среды, психолого-педагогическое сопровождение, учет возрастного фактора, соответствующая материальная база [3, С. 5-6].

Основными направлениями подготовки подростков к самостоятельной жизни подростков с нарушением интеллекта являются:

- Формирование самостоятельности.
- Формирование коммуникативных способностей.
- Мотивация к труду [4, С. 15-21].

Целью данной статьи является изучение современных подходов социализации подростков с интеллектуальной недостаточностью после окончания школы.

Задачи данного исследования:

- Определить уровень подготовки девятиклассников с интеллектуальной недостаточностью к самостоятельной жизни.
- Определить подготовленность к самостоятельной жизни у выпускников с интеллектуальной недостаточностью, которые на данный момент обучаются в Политехникуме.
- Провести ряд мероприятий по подготовке к социализации подростков с нарушением интеллекта.

Исследование проводилось на базе МОУ «СОШ №31» Энгельсского муниципального района Саратовской области. В данном образовательном учреждении для учеников 5-9 классов введен предмет «Социально-бытовое ориентирование». Исследовались 22 подростка с интеллектуальной недостаточностью проходящие обучение в данном образовательном учреждении. 10 человек из 5 класса и 12 человек из 9 класса.

На данных уроках подростков с ОВЗ готовят к самостоятельной жизни. Кабинеты оборудованы различной бытовой техникой, посудой, тканями. На уроках подростков учат правильно готовить самые примитивные блюда, шить, убираться, рассказывают о мерах предосторожности при использовании потенциально опасных предметов. В конце урока полученные знания закрепляются тестами. На нескольких уроках мы были наблюдателем. Далее мы сами занимались с учениками. Уроки мы проводили в двух классах – 5, 9. На каждом уроке присутствовала практическая и теоретическая часть.

В 5 классе мы проводили урок на тему «Поведение в кино, театре». Ученики узнали, как производится покупка билета на сеанс, мы обсудили правила поведения при посещении театра или кино, также обсуждали и технику безопасности. Как мы говорили ранее, каждый урок сопровождался практической частью, здесь мы устроили импровизированный «кинопоказ», используя КТ. Все ребята сели на нужные места согласно полученным «билетам», далее через проектор им был включен небольшой мультфильм на тему поведения в общественных местах. После «кинопоказа» полученные знания были закреплены коротким тестированием.

В 9 классе мы проводили урок на тему «Приготовление каш по рецепту». На уроке ребята познакомились с различными видами каш, узнали больше о крупах, узнали, как правильно варить рассыпчатую гречневую кашу. После теоретической части ребята перешли к практической, в классе было всего 4 человека, поэтому каждый мог принять активное участие. Вся работа проводилась строго под наблюдением учителя. В конце урока ребята смогли поесть свою первую приготовленную кашу.

В 9 классе мы проводили еще один урок на тему «Семейные традиции». На уроке ребята стали вспоминать, какие традиции есть в каждой семье. Каждый ученик рассказал про особенности какого-либо праздника у них дома. Мы поговорили о том, что семейные традиции способствуют сближению членов семьи, а совместное времяпровождение - средство семейного воспитания, где подростки приобретают культуру отношений в семье, учатся общению. В конце урока каждый ребенок написал коротенькие сочинения на тему, какие традиции соблюдаются в его семье на Новый Год.

Специально для исследования было создано тестирование, которое помогало определить уровень подготовки ребят к самостоятельной жизни. Результаты данного тестирования приведены на диаграмме 1 и 2.

Диаграмма 1.

Уровень подготовленности подростков с нарушением интеллекта к самостоятельной жизни среди учеников 5 класса



Диаграмма 2. Уровень

подготовленности подростков с нарушением интеллекта к самостоятельной



жизни среди учеников 9 класса

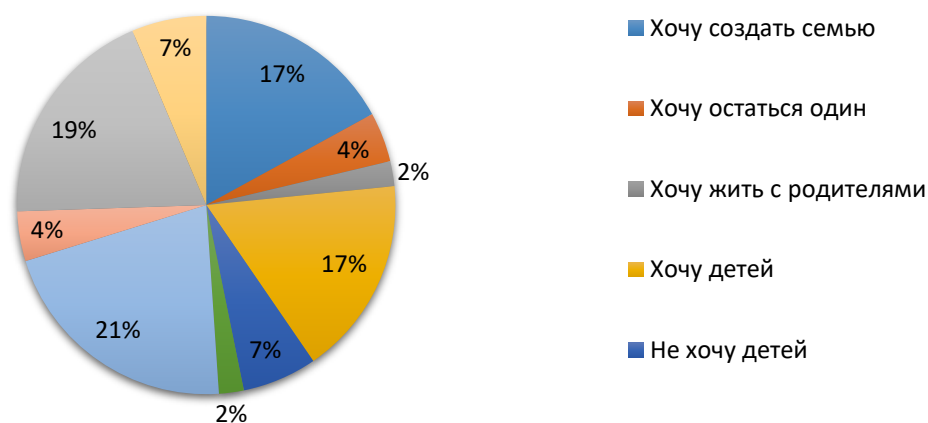
В 5 классе обучается 10 человек, в 9 классе – 12 человек. По результатам данных исследований можно сделать вывод, что среди учеников пятых классов полностью подготовленных учеников к самостоятельной жизни нет. Только у 20% учеников есть сложности при самостоятельном выполнении каких-то заданий, остальные ребята – это 80% пока вовсе не самостоятельны. Среди учеников 9 классов ситуация выглядит иначе, это связано с тем, что данные подростки уже дольше осваивают многие задания, их способность усваивать информацию немного отличается в силу возраста. Среди 12 человек есть подростки, которые полностью готовы к самостоятельной жизни после окончания школы – 8%. К сожалению, процент не подготовленных ребят даже выше – 9%, этим подросткам нужно уделить большее внимание и усилить их подготовку к социализации, ведь времени до поступления в новое учебное заведение осталось совсем немного, этим подросткам будет сложно адаптироваться к изменениям в их жизни. Дальнейшая работа будет как раз направлена на усиление настоящих программ социализации в данном ОУ, будут разрабатываться новые методы обучения и подготовки.

Далее было задано несколько вопросов о том, чего хотят ученики 9 класса в будущем, результаты отражены на диаграмме 3.

Диаграмма 3.

Опрос «Чего я хочу» среди учеников 9 класса

"Чего я хочу"



На диаграмме 3 можно ознакомиться с результатами короткого опроса «Чего я хочу». В данном опросе принимали участие ученики 9 класса. Подавляющее большинство хотят и стремятся к самостоятельной жизни, у них есть цель обрести семью и работать после окончания школы. Тех, кто не знает, чего хочет и тех, кто не хочет работать и уезжать от родителей оказалось меньшинство.

Также нам удалось пообщаться с ребятами, которые уже окончили школу и на данный момент получают образование в одном из политехникумов. Беседа была проведена с 10 выпускниками школы, которые учатся на 1 и 2 курсе. Данные подростки уже значительно отличаются по уровню самостоятельности от учеников 9 класса, хотя разница в возрасте 1-2 года. Это связано с тем, что со сменой обстановки, коллектива подросткам пришлось адаптироваться к новому миру, в их жизни появилось больше самостоятельности, много новых людей, с которыми нужно взаимодействовать, в образовательном учреждении подростков уже намного отчетливее подталкивают к социализации по окончании обучения. Ребята согласились пройти такой же тест, который был дан ученикам 9 класса и результаты были уже иными, диаграммы 4, 5.

Диаграмма 4.

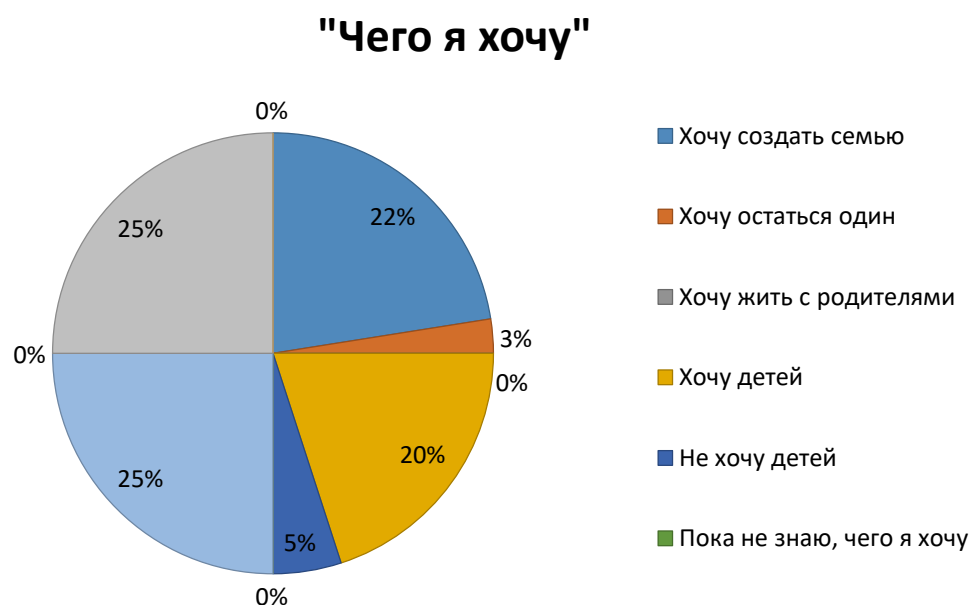
Уровень подготовленности выпускников с нарушением интеллекта, обучающихся на 1 и 2 курсе политехникума, к самостоятельной жизни



По результатам этого тестирования видно, что ребята, которые окончили школу и уже учатся на определенную специальность, гораздо лучше социализированы, у них уже намного меньше проблем с коммуникацией, по большей части они могут себя обслуживать.

Диаграмма 5.

Опрос «Что я хочу» среди выпускников с нарушением интеллекта, обучающихся на 1 и 2 курсе политехникума



На диаграмме 5 можно ознакомиться с результатами опроса «Что я хочу», который был ранее проведен, для будущих выпускников, которые на данный момент заканчивают 9 класс. В данном опросе принимали участие выпускники с нарушением интеллекта, обучающиеся на 1 и 2 курсе политехникума. Всего один человек из всех опрошенных не хочет создавать семью, остальные хотят этого и практически все хотели бы иметь детей. В данном случае уже все опрошенные ребята заявили, что хотят быть самостоятельными и готовы решать проблемы, которые встретятся им на пути.

Из полученного результата, можно сделать вывод, что подростки, которые обучаются в профессиональном образовательном учреждении уже больше приспособлены к самостоятельной жизни.

Параметрами успешного жизнеустройства как положительного результата взросления являются умение определиться с профессией, стабильная трудовая занятость, создание семьи, возможность контактировать с социумом, соответствие морально-правовым нормам и требованиям общества, реальное временное составление жизненных планов, использование личного опыта в изменяющихся условиях [5, С.12-14].

Список использованных источников:

1. *Маллер А.Р., Цикото Г.В.* Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. М.: Педагогика, 1988. С. 88
2. *Брунов Б. П.* Воспитание детей с проблемами в интеллектуальном развитии: учеб. пособие. Красноярск: КГПУ, 2006. - С. 42-48.
3. *Аленкина О. А. Черникова Т. В.* Социализация умственно отсталых детей: научные основы работы специалистов в России и за рубежом // Известия Волгоградского Государственного педагогического университета, 2006. № 4. С. 5-6.
4. Энциклопедия психологических тестов. М.: Терра Книжный клуб, 2000. С. 15-21.
5. *Лапина М. Ю.* Адаптация детей с ограниченными возможностями как социокультурная проблема // Мир современной науки, 2012. №4. С. 12-14.

**СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ
ОБРАЗОВАНИИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ И
ПЕРСПЕКТИВЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

И. Н. Симаева

*доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО Балтийский
федеральный университет им. И. Канта, директор центра исследования
систем образования Института региональных исследований, профессор
Института образования, Калининград, Россия*

email: ISimaeva@kantiana.ru

Аннотация. Представления об инклюзивном образовании родителей детей с нарушениями зрения рассмотрены в контексте их влияния на социализацию и интеграцию в систему общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья данного вида. Представлены результаты эмпирического исследования представлений родителей детей, обучающихся в школе-интернате для слабовидящих детей в сопоставлении с представлениями родителями нормотипичных школьников.

Ключевые слова: социальные представления, инклюзивное образование, родители детей с нарушениями зрения.

**SOCIAL CONCEPTS ABOUT THE INCLUSIVE EDUCATION OF
PARENTS OF VISUALLY IMPAIRED CHILDREN PROSPECTS OF
SOCIALIZATION**

I.N. Simaeva

*Doctor of Psychology, Professor, Baltic Federal University, Director of the
Center for Educational Systems Research, Institute for Regional Studies, Professor of
the Institute of Education. Kaliningrad, Russia,*

ISimaeva@kantiana.ru

Abstract. The concepts of inclusive education of parents of children with visual impairments are considered in the context of their influence on socialization and

integration into the general education system of children with disabilities of this type. The article presents the results of an empirical study of the ideas of parents of children studying in a boarding school for visually impaired in comparison with the ideas of parents of normo-typical schoolchildren.

Keywords: social perceptions, inclusive education, parents of children with visual impairments.

Актуальность исследования социальных представлений об инклюзивном образовании субъектов образовательного процесса обусловлена изменениями в образовательной и социокультурной ситуации в России. До недавних пор обучение и воспитание детей с ОВЗ по зрению осуществлялось в ограниченных рамках и в закрытых социальных группах, часто — в отрыве от семьи. Несмотря на определенные результаты развития познавательной сферы, большинство выпускников подобных образовательных учреждений в последующем отличались приобретенной беспомощностью, имели трудности в определении своего социального статуса в обществе, проблемы профессиональной ориентации и профессионального выбора, и другие проблемы психологической дезадаптации и социальной дезинтеграции. Поэтому трансформация системы общего образования в РФ на основе идеи инклюзии поставила задачи интегрировать граждан с ОВЗ, в том числе по зрению, в общество и профессиональную среду как полноправных и самостоятельных членов общества. Анализ работ Д.В. Зайцева, Ю.В. Селивановой [1], Л.М. Кобриной [2], Н.Н. Малофеева [3], Л.М. Шипицыной [4], И.Н. Симаевой [5], и др. позволяет оценить состояние и перспективы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, видеть его цели и задачи, и определяет роль системы образования как ведущую в онтогенезе и социализации детей с разными ограниченными возможностями здоровья. Изучается и запрос родительской общественности к качеству инклюзивного образования в России и сопредельных странах [5; 6].

В то же время, вклад родителей в социализацию и интеграцию слабовидящих детей в настоящее время недооценен. Несмотря на богатую историю и методологию обучения и воспитания слепых и слабовидящих [7], представления родителей слабовидящих детей об инклюзивном образовании, которые ложатся в основу семейной социализации, до сих пор исследованы не были. Представляется, что инклюзивное образование— передовая и перспективная система социализации слабовидящих детей, которая позволит снизить их уровень дезинтеграции и приобретенной беспомощности.

Изначально мы предположили, что на современном этапе развития инклюзивного образования социальные представления об инклюзивном образовании родителей детей с нарушениями зрения еще не оформились в устойчивую систему и могут служить препятствием для совместного обучения слабовидящих и нормотипичных детей в общеобразовательной школе, а также для социализации обучающихся с ОВЗ по зрению. Не исключались и противоречия между представлениями, составляющими ядро и периферию данной когнитивной подсистемы.

Эмпирическое исследование проводилось в течение 2017-2020 гг. на базе Калининградской общеобразовательной школы-интерната для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и муниципальных общеобразовательных школ г. Калининграда. Выборка составила 60 родителей детей с нарушением зрения и 94 родителей здоровых детей в возрасте от 24 до 45 лет. Для диагностики представлений об инклюзивном образовании нами модифицирован опросник В.В. Хитрюк «Отношение родителей к инклюзивному образованию» [6]. Наша диагностическая методика имеет специфику: она нацелена на исследование социальных представлений только родителей детей с нарушениями зрения. Она включает 38 вопросов-утверждений с выбором ответа для исследования общей осведомленности родителей об инклюзивном образовании, 2 шкальных техники, элементы проективного метода (незаконченные предложения), а также ряд открытых суждений для оценки эмоционально-оценочных составляющих представлений о совместном обучении

и взаимодействии слабовидящих и нормотипичных детей. Оценка статистической значимости тенденций результатов осуществлялась с применением непараметрического G-критерия знаков.

Обобщение и статистическая обработка результатов исследования представлений родителей детей с нарушениями зрения об инклюзивном образовании свидетельствует о значимых положительных тенденциях в сторону интеграции как формы инклюзии ($p=0,01$). На это указывает преобладание согласия с такими, к примеру, утверждениями как «Лучший способ обучения ребенка с нарушением зрения – это обучение по индивидуальной программе в специальном классе школы, но с посещением общих уроков совместно с другими детьми в комфортном объеме времени» и «Лучше всего, если такой ребенок будет обучаться вместе с обычными детьми, но по индивидуальной программе, с поддержкой тьютора (ассистента), получая необходимую помощь от специалистов». В качестве основных причин родители выделяют особенности восприятия («Дети с нарушениями зрения воспринимают меньше признаков и свойств предметов, чем их сверстники с нормальным зрением») и поведения («Все дети с нарушением зрения имеют поведенческие проблемы и проблемы с коммуникацией»). И все же около четверти опрошенных родителей слабовидящих детей все же не представляют, что их дети смогут обучаться в массовой школе среди нормотипичных детей.

Более детальный качественный анализ исследование представлений данной категории родителей о задачах, смысле и перспективах социализации в условиях инклюзии выявило ряд противоречий. С одной стороны, респонденты представляют наиболее и возможным вариантом взаимодействия слабовидящих и здоровых детей близкую дружбу. С другой— половина опрошенных не видит возможности обучения своего ребенка в учреждении, где реализуется инклюзивное образование, т.к. «... это просто невозможно в наших условиях – моему ребенку будет некомфортно... против, потому что с моим ребенком ни один педагог не будет заниматься так, как того требуют его особенности развития».

Обнаружился разброс данных и отсутствие типичной тенденции в представлениях о важных механизмах социализации: практически поровну разделились ответы «честно говоря, я не верю в то, что обучение в обычном классе (группе) может принести пользу моему ребенку – он будет только мучиться и страдать» и «мой ребенок, прежде всего, научится общаться и взаимодействовать с другими людьми, сотрудничать, в группе сверстников мой ребенок будет более полноценно и адекватно развиваться».

Случаи категорического неприятия инклюзии в данной выборке единичны, однако нельзя не учитывать такие представления, как «я категорически против, потому что это может быть небезопасно и вредно для моего ребенка». Кроме того, подавляющее большинство родителей детей с ОВЗ по зрению не понимает опасений родителей одноклассников касательно снижения общей успеваемости в классе и темпа развития всех детей, возникновения конфликтов и стрессовых ситуаций в детском коллективе, где учится ребенок с нарушением зрения, повышенных требований к педагогу и др., т.е. нереалистично представляет социальную образовательную ситуацию инклюзии.

Опрос родителей нормотипичных детей выявил значимую положительную тенденцию таких, к примеру, суждений об инклюзивном образовании как «Мне известно, что инклюзивное образование – это создание условий совместного обучения всех детей, независимо от их способностей и индивидуальных возможностей»; «Любая школа / детский сад должна учитывать особенности и образовательные потребности каждого ребенка»; «Я считаю, что каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным»; «Совместное обучение моего ребенка и «особого» ребенка будет способствовать развитию чувства уважения к личности каждого человека»; «Совместное обучение всех детей будет формировать умение общаться и взаимодействовать в дальнейшей жизни»; «Эффективность инклюзивного образования во многом зависит от отношения родителей всех детей к идеям и ценностям инклюзивного образования» ($p= 0,05$) и других. Данные указывают на значимое преобладание гуманистических представлений большинства родителей здоровых детей об

идеях инклюзии. В то же время лишь половина опрошенных представляет в виде возможных форм взаимодействия с «особыми» детьми дружбу, общение вне школы и совместную деятельность. Особенно нежелательным им представляется подобное взаимодействие с детьми с интеллектуальной недостаточностью и задержкой в развитии, трудностями в обучении, аутизмом ($p=0,01$).

Таким образом, эмпирическое исследование позволяет сделать вывод о том, что социальные представления родителей о перспективах социализации и интеграции детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования являются противоречивыми. Центральное ядро представлений родителей слабовидящих детей представлено положительными эмоционально-оценочными суждениями относительно перспектив совместного обучения нормотипичных детей и детей с нарушениями зрения. Ядро представлений об инклюзивном образовании родителей здоровых детей также содержит доброжелательные утверждения и убеждения о слепых и слабовидящих. Иными словами, выявлен консенсус данной социальной группы относительно перспектив совместного обучения нормотипичных детей и детей с нарушениями зрения.

Однако периферическая система данных социальных представлений, обеспечивающая интеграцию индивидуального опыта родителей, неустойчива и несет в себе латентное сопротивление инклюзии вследствие противоречивых мнений и убеждений относительно слабовидящих детей и возможности их обучения и взаимодействовать с другими детьми в общеобразовательной школе.

Социализация детей с ОВЗ и последующая полноценная интеграция их в общество предполагает создание специальных условий, в том числе толерантного отношения и взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса, в частности—с родителями. Отношение тесно связано с представлениями родителей об инклюзии. Положительным моментом является консенсус данной социальной группы относительно перспектив совместного обучения нормотипичных детей и детей с нарушениями зрения. Представления родителей детей с нарушениями зрения и родителей нормотипичных детей об инклюзивном образовании опираются на

положительные эмоционально-оценочные суждения и убеждения, которые дают надежду на благоприятную интеграцию обучающихся с ОВЗ по зрению в общеобразовательную школу.

Однако противоречивость представлений и убеждений относительно взаимодействия здоровых и слабовидящих детей в общеобразовательной школе являются основой латентного сопротивления инклюзии и затрудняют процесс социализации и интеграции в систему общего образования. Родители не представляют себе того, что инклюзивное образование функционально ориентировано на социализацию и адаптацию всех обучающихся, а не только детей с ОВЗ, к жизни в сложных поликультурных и интегрированных обществах. Вне понимания родителей слабовидящих детей остается искажение социализации в условиях закрытого микросоциума спецшкол и интернатов, в отсутствие взаимодействия с обычными сверстниками, а зачастую—и гиперопеки педагогов при изоляции от семьи. Представляется, что частичная или полная деформация механизмов социализации, которые приводят к социальной инфантильности и приобретенной беспомощности, социально-профессиональной дезориентации и значительным трудностям коммуникации в открытом социуме, социально-экономической адаптации и профессиональной ориентации по окончании школьного обучения детей и взрослых с ОВЗ по зрению [5] является следствием влияния подобных представлений родителей детей с нарушениями зрения об инклюзивном образовании.

Приходится констатировать, что принципиальных изменений в представлениях родителей детей с ОВЗ данного вида по сравнению с исследованиями последние пятилетней давности [8] не произошло: инклюзивное образование по-прежнему предстает в их сознании как процесс обучения, не приспособленный к особым потребностям слабовидящих детей, а взаимодействие с нормотипичными одноклассниками— желательным и в то же время угрожающим. Результаты исследования показывают, что проблему интеграции и социализации детей с нарушениями зрения в общее образование нельзя считать решенной.

Список использованных источников:

1. *Зайцев Д.В., Корогодова Н.П., Селиванова Ю.В.* Инклюзивная культура и конфликт: анализ с позиций социологии города / В сборнике: Социология в изменяющемся научно-образовательном пространстве современного общества. Материалы международной научно-практической конференции VII Дыльновские чтения.- Саратов, 2020. С. 229-233.
2. *Кобрин Л.М., Денисова О.А.* Эволюция общих и специфических закономерностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте актуальных представлений о сопровождении // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 4-2. С. 288-301.
3. *Малофеев Н.Н.* От равных прав к равным возможностям. от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 190. С. 8-15.
4. *Шипицына Л.М.* От социальной полезности к социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья / В сборнике статей межвузовской научно-теоретической конференции «Перспектива человека: гуманитарное сознание и его парадоксы сборник / Составитель и научный редактор: С. Т. Посохова, А. И. Извеков. 2014. С. 119-130.
5. *Simaeva I.N., Budarina A.O., Sundh S.* Inclusive education in Russia and Baltic countries: a comparative analysis // Baltic Region. 2019. Т. 11. № 1. С. 76-91.
6. *Хитрюк В.В., Феклистова С.Н., Лемех Е.А., Баль Н.Н.* Изучение запроса родительской общественности к качеству инклюзивного образования // Адукацыя і выхаванне. 2018. № 4 (316). С. 35-42; № 5 (317). С. 23-32.
7. *Литвак А.Г.* Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Г. Литвак. - СПб.: КАРО, 2006. - 336 с.
8. *Симаева И.Н., Хитрюк В.В.* Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. № 11. С. 54-62.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ
ПОДРОСТКАМИ ПРИ РЕШЕНИИ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ
КОНЦЕПТОВ ВНУТРЕННЕГО МИРА ЧЕЛОВЕКА**

Е.А. Стебляк

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического
образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический
университет», г. Омск, Россия*

steblyak@list.ru

Аннотация. Рассматриваются концепты внутреннего мира человека, использованные умственно отсталыми подростками в процессе прогнозирования последствий проявления плохого характера и неправильного поведения. Предлагается группировка концептов, обнаруженных в прогностических суждениях умственно отсталых респондентов, по категориям контент-анализа. На основе анализа содержательных и частотных характеристик выявленного концептуального пространства обозначаются направления его дальнейшего развития. Подчеркивается целесообразность формирования ментального психологического лексикона УО подростков на основе пропаганды социабельных представлений, свойственных опрошенным.

Ключевые слова: умственно отсталые подростки, прогностическая задача, концепт, внутренний мир человека, семантика.

**THE USE OF THE MENTALLY RETARDED TEENAGERS IN
SOLVING PROGNOSTIC PROBLEMS OF THE CONCEPTS OF THE
INNER WORLD OF A MAN**

E. A. Steblyak

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of
Defectological Education of the Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "Omsk State Pedagogical University", Omsk, Russia

steblyak@list.ru

Annotation. The concepts of the human inner world used by mentally retarded adolescents in the process of predicting the consequences of the manifestation of bad character and wrong behavior are considered. A grouping of concepts found in the predictive judgments of mentally retarded respondents by categories of content analysis is proposed. Based on the analysis of the content and frequency characteristics of the identified conceptual space, the directions of its further development are indicated. The expediency of the formation of the mental psychological vocabulary of educational institutions of adolescents on the basis of the propaganda of the social ideas characteristic of the respondents is emphasized.

Keywords: mentally retarded adolescents, prognostic problem, concept, human inner world, semantic.

В ходе экспериментальной апробации прогностических заданий для УО обучающихся второй ступени обучения подросткового возраста обучающимся данной категории были предложены задания на 1) прогнозирование проблем жизненного пути (прогноз проблем окончания школы, взросления и старения); 2) прогнозирование проблем семьи (прогноз проблем создания семьи, семейной жизни и воспитания детей); 3) прогнозирование последствий неправильного поведения (прогноз проблем, обусловленных плохим характером человека и вызванных неправильным поведением человека в отношениях с людьми). В качестве деятельностного контекста выполнения прогностической задачи УО подросткам была предложена умственная деятельность, а именно – прогностическая деятельность, осуществляемая на речемыслительном уровне. Анализ суждений УО респондентов, собранных в ходе решения ими

прогностических задач, осуществлялся по ряду показателей, одним из которых стал показатель «количество концептов внутреннего мира и/или конструктивного совладания, использованных в прогностических суждениях». Сравнительное рассмотрение результатов решения задач 1-3 видов по данному критерию обнаружило численное увеличение значений данного показателя при решении задач 3 вида – на прогнозирование последствий проявления плохого характера и неправильного поведения. В этой связи в данной статье будут представлены концепты, извлеченные из суждений УО респондентов, полученные при решении задач данного вида.

Так как в данной статье сделан акцент на рассмотрении концептуального пространства отражения внутреннего мира умственно отсталыми подростками, автор сочла уместным представить соответствующие данные, обнаруженные в прогностических суждениях как умственно отсталых подростков, принявших участие в экспериментальной апробации факультатива, направленного на развитие картины социального мира, так и составивших контрольную группу. Рассмотрение собранных суждений показало низкую частоту употребления подавляющего большинства концептов, что фактически означает уникальность «вклада» каждого опрошенного респондента в исследовательское представление о потенциале концептуального отражения умственно отсталыми подростками внутреннего мира человека. Это обстоятельство делает значимым учет содержания суждений каждого опрошенного умственно отсталого подростка. В свою очередь тенденции, обнаруженные в использовании концептов внутреннего мира в суждениях УО респондентов, ориентируют педагогов в конструировании педагогического дискурса, направленного на осмысление окружающего мира и своего места в нем, в т.ч. обогащение представлений о внутреннем мире человека и его поведении.

С целью выявления тематической структуры концептуального пространства отражения внутреннего мира человека УО подростками извлеченные из общего массива суждений фрагменты, содержащие соответствующие концепты, были подвергнуты контент-анализу. В основу контент-анализа были положено объединение категорий, предложенных Н.И. Кинстлер и О.И. Кукушкиной [1; 2]. Основные категории соответствуют тематическим рубрикам, предложенным О.И. Кукушкиной для содержания факультативного курса «Внутренний мир человека» [2]. Ранее с опорой на данную структуру нами был осуществлен анализ дидактического аппарата учебников литературного чтения для умственно отсталых обучающихся, выявленные в учебниках концепты соотнесены с предложенными исследователем тематическими рубриками [3]. Таким образом было введено 11 рубрик (см. таблицу № 1). С целью структурирования контента ряда рубрик мы использовали категории, предложенные Н.И. Кинстлер [1]. Так, в рамках рубрики № 4 «Настроение» были использованы такие категории, как: *психоэмоциональные состояния, интеллектуально-волевые состояния, состояния как побуждения к общению и психосоматические состояния*. В основу рубрики № 6 «Поведение» были включены следующие категории: *физические действия, перцептивные действия, интеллектуально-волевые действия, эмоциональные действия и коммуникативные действия* (мы позволили себе уточнение в пользу категорий *интеллектуально-мнестические и волевые действия*). В дополнение к категориям, предложенным Н.И. Кинстлер, мы ввели еще 2 категории: *преимущественно конструктивные совладающие действия* и *преимущественно деструктивные совладающие действия*. Аналогичным образом были структурированы рубрики № 7 «Оценка поступка и характера» и № 10 «Характер». В экспериментальной апробации выполнения прогностических заданий 3 вида принял участие 51 респондент с легкой

умственной отсталостью 15-17 лет (обучающиеся 7-8 классов КОУ Омской области «Адаптивная школа-интернат № 17» и КОУ Омской области «Адаптивная школа № 6», из них 35 лиц мужского пола, 18 – женского). Результаты контент-анализа с указанием частот упоминаний концептов в обследованной выборке, приведены в таблице № 1.

Концептуальное пространство отражения внутреннего мира человека УО
обучающимися, n=51.

Содержание тематических разделов
1. События и ситуации жизни
Событие (1) (<i>плохое</i>).
2. Отношение к событиям жизни по критерию «важное – неважное»
Ужасные (<i>проблемы</i>) (1); серьезные (1) (<i>проблемы</i>).
3. Отношение к событиям жизни по критерию «приятное – неприятное»
–
4. Настроение
<p>Настроение (14) (<i>плохое, легкое, нормальное, нервное</i>); психика (4) (<i>испортить, нарушена</i>); нервы (3) (<i>портить</i>); состояние (2) (<i>драки, плохое</i>); иффект [аффект – примеч. Е.С.] (1); мозг (1), проблемы с психикой (1), психические (1).</p> <p><u>Психоэмоциональные состояния</u>: обида (11) - обидно (1), злость (10), одиночество (3) – гнев (2) (<i>выводит</i>) – гневно (1); плохо (2) (<i>человеку</i>); одиноко (1), готов убить (1), унижение (1), пофигу (1), грусть (1), огорчение (1), противно (1).</p> <p><u>Интеллектуально-волевые состояния</u>: непонимание (6), трудно (1), охота (1), стремление (1), желание (1), нужна (1).</p> <p><u>Состояния как побуждения к общению</u>: все равно (4) (<i>человеку, на всех</i>).</p> <p><u>Психосоматические состояния</u>: –</p>

5. Чувства

Стыдно (4) – стыд (2), вина (3), любовь (2), завидно (1), недовольство (1) – недоволен (1); боль (1) – больно (2) (*делать*); чувства (2), счастье (1), отвращение (1) (*к семье*).

6. Поведение и действия: физические, перцептивные, интеллектуально-волевые, эмоциональные, коммуникативные

Поведение (5) (*неправильное*), манеры (*плохие*), вести себя (28) (*плохо, хорошо, красиво, достойно, неправильно, также*); поступки (2), сделать (1) (*что-нибудь*); поступать (1) (*плохо*).

Физические действия: –

Перцептивные действия: (не) обращать внимание (5), уделять внимание (2) (*ребенку*), (не) воспринимать (3) (*слова, как шутку*); видеть (2) (*друг друга*); (не) слушать (2) (*только себя*); не нравиться (1).

Интеллектуально-мнестические действия: понимать (15) (*другого, друг друга, людей, слова, что с ним*); (не) думать (10) (*о проблемах, о человеке*) – подумать (2) – продумать (*расписание*) (1) – придумать (1); (не) знать (6) (*меру, что-то, не будут*); разбираться (4), объяснять (2), забы(ва)ть (2), обсудить этот вопрос (1), решить (1), разобраться в себе (1); иметь думки (1).

Волевые действия: (не) (за)хотеть (29) (*мириться, видеться, разговаривать, слушать*), (не) (не) слушать(ся) (11) (*родителей, указаний*); (не) смочь (2), лениться (2), давить на человека (1), следить за собой (1), постараться (1).

Эмоциональные действия: отношение(я) (31) (*с девушкой, плохие, злые, неприятные, неправильные, недоверчивые, неуважительные, тяжелые, другое, портятся, накаляются, наладить, восстановить*); обидеть(ся) (34),

(разо)злить(ся) (26), (не) (по)любить (15), (не) уважать (14) (*уважать детей – это ухаживать за ними* (1)); (не) понравиться (8) (*на самом деле, шутки*); (рас)сердиться (5), переживать (5), бояться (4), (не) доверять (4) (*самому себе, друг другу*); нервничать (3), ненавидеть (3) (*друг друга, детей*); чувствовать (2) (*что-то, себя*); раздражать(ся) (2), жалеть (2), волноваться (2), недолюбливать (2), (по)страдать (2), не держать обиду (1), не держать зла (1), не устраивает (что-то) (1), отнестись (1), разлюбить (1), веселиться (1), беспокоить (1), скучать (1), взрываться (1), загрустить (1), хранить в сердце (1), истерить (1), стесняться (1), винить себя (1), волноваться (1), быть не в себе (1), срываться (1) (*на детей*).

Коммуникативные: (не) разговаривать (55) (*плохо, нормально, агрессивно, нормально, правильно, неправильно, плохими словами*); (не) общаться (45) (*нормально*); (не) дружить (31), (по)говорить (15) (*нормально, нормальные вещи, слова, чтобы...*), (вы)сказать (12) (*слова, не то, плохое, что делать нельзя*), рассказ(ыв)ать (7), подружиться (5), делиться (4) (*мыслями*); спорить (3); договориться (2), спрашивать (2), хамить (2), найти (общий) язык (2), вести диалог (1), оскорбить (2), обмануть (1) (*семью*); грубить (1), реагировать (1), встречаться (1) (*крепко*); не ладить (1) (*друг с другом*); выяснять (1), предупредить (1), проститься (1).

Преимущественно конструктивные совладающие действия: (не) помогать (24) (*в трудную минуту, друг другу*); (по)мирить(ся) (8), воспитывать (6) (*человека, жене мужа, не умеют*); извиниться (5); попросить (о) помощи (3), ухаживать (2) (*за детьми, за девушкой*); игнорировать (2), положиться (2) (*друг на друга, на человека*), (по)давать пример (2) – ставить пример (1) (*как себя вести*); ответить (2) (*тем же*), пытаться (2) (*сделать, удержать*); исправить(ся) (2) (*свои ошибки*); выручать (1), дать сдачи (1), познакомиться (1), считать (1)

(людей кем-то); стоять на своем (1), обходить стороной (1) (человека); прийти на помощь (1), просить прощения (1), заглаживать вину (1), (по)жаловаться (3), угощать (1), заступиться за себя (1), терпеть (1), смириться (1), прикрывать (1), простить (1), налаживать проблемы (1), дать шанс друг другу (1), защищать (1), взаимодействовать (1), уделять время (1), поддерживать (1), обещать (1), обходиться (1) (с человеком); показать тактику (1); посоветоваться (1); гулять (1); играть (с друзьями) (1); справляться (1) (тяжело).

Преимущественно деструктивные совладающие действия: обращаться (7) (с человеком, с ним, плохо, жестоко); отвернуться (7) (от человека); психовать (5), (вы)бесить (5), предать (3) (семью), показать (3) (себя, какой ты есть, что из себя представляешь); отказаться (2) (от человека); довести (2) (человека, до состояния); надоедать (2), делать назло (2), унижать (2) (публично, непублично); доставать (человека) (1), портить настроение (1), подбить (1), спровоцировать (1), предательство (1), применять силу (1), уходить от всех (1), смеяться (1) (над человеком), сжимать в тиски (1), сидеть на шее (1), отречься (1) (от друга), отмазываться (1), гнобить (1), влиять (1) (плохо), проявлять влияние (плохое) (1); включить дурачка (1).

7. Оценка поступка и характера, качества личности

Особенности темперамента: нервный (1).

Направленность личности: плохие привычки (1), знаний нет (2).

Оценка поступка: (не)адекватный(ые) (4), грубо (4), неправильно(ые) (3); обидные (2) (слова), нечаянно (1) (толкнул); хулиганский (1), с психу (1) (сделать); скверный (1), разбить сердце (1) (девушке); неприятный (1) (слово); оскорбление (1), самостоятельно (1), хвастовство (1), нормально (1) (общаться), спокойно (1) (сидеть), вранье (1), мнение (1).

Оценка человека: (не)плохой (8) (*человек*); виноват(ы) (5) (*родители*); невоспитанный(е) (3) (*люди, ребенок*); быть неправым (2), хулиган (2), псих (1), человек, который причинил ему злость (1); взрослый (1), быть изгоем (1), недоброкачественный (*человек*) (1); душа компании (1), жадина (1), одинокий – одиночный (2); настоящий (1) (*парень*); сумасшедший (1), неприятный (1) (*человек*); дети-беспредельщики (1), временные (1) (*друзья*); зануда (1), ненормальный (1), хороший (1) (*человек*); хозяин (2) (*себе*); указ (1) (*себе*); сам по себе (1); самый умный (1) – неумный (1), некультурные (1), напряженный (1) (*человек*); единоличник (1), (не) интересен (2) (*человек*) – неинтересный (1).

8. Последствия поведения для тебя самого и другого человека

Общение (6) (*неправильное, плохое*), слова (6) (*правильные, плохие, обидные, на ветер, сказать*); неприятно(сть) (6) (*делать*); помощь (3) (*нужна*); проблемы (2) (*ужасные, серьезные*); конфликт (2), разговор (1), зло (1), трудное (1) (*задание*); разногласия (1), антидепрессанты (1), остаться один (1), быть одному (1), делать вред себе (1), самооценка (2) (*понижается*); статус (1) (*понижается*); неблагополучие (1), нормальные (1) (*отношения*); хорошо (1) (*с бабушкой*).

9. Отношение к людям и оценка их отношения к себе

Относиться (4) (*к человеку, наплевать, по-другому, плохо*); неуважение (3) – уважение (3) (*иметь*), доверие (2) – недоверие (2), неуважительно (1), друг (1) (*нормальный*), разочарование (1), зависимость (1), неловко (1), в душе (1) (*переживать*); контакт (2) (*найти, с человеком*); (взаимо)связь (с человеком) (2) (*плохая*).

10. Характер

Характер (15) (*плохой, трудный, проблемный, хороший; устраивает, выбирают, менять, меняется, выявлять, проявить словами, действиями; взять, перенять*);

Эмоционально-волевая сфера: злой(ые) (18) – агрессивный (6) – злобные (1) – зловредный (1); невеселый (1), ленивый (4), добрый (4), безответственный (2), печальный (1), грустный (1).

Качества характера: замкнутый (3), ответственность (2) (*нести*), невоспитанность (2), агрессивность (1), злобность (1), недружелюбный (1), жадность (1), неразговорчивый (1) – необщительный (1); невежливость (1), недоброта (1), слабость (1), лень (1), безответственность (1), жестокий (1), раздражительный (2), гордость (1), грубый (1), любопытный (1), жадный (1).

11. Характер и судьба

Будущее (3) (*хорошее*); личная жизнь (2), бумеранг (1) (зла); сбиться со своей жизни (1), жить дальше (1), надоело жить (1), набраться опыта (1).

В рубриках на первых местах представлены концепты, пользующиеся наибольшей популярностью в ментальном лексиконе УО подростков. Основываясь на приведенных данных, отметим, что наиболее частотная лексика тенденциозно акцентирует агрессивную и обиженную линии реагирования на социальные воздействия. Также ярко выражено предпочтение глагольной лексики со значением коммуникативных действий. Другим знаменательным фактом является вполне широкий диапазон значений, аккумулированных в подавляющем большинстве рубрик. Однако очевидно, что на фоне значительного разнообразия концептов преобладают низкие частотные

показатели. Это означает, что данный частный концепт был встречен у одного или нескольких опрошенных и не был использован (возможно, неведом) остальными. С позиций современного дискурс-анализа можно заключить, что относительное разнообразие собранного дискурса на фоне низких частотных показателей отдельных его единиц свидетельствует о разнообразии жизненного опыта опрошенных, о различном осмыслении и означивании этого опыта в семейном дискурсе, а также об отсутствии педагогического дискурса, направленного на управление процессами осмысления социальной действительности и феноменологии внутреннего мира человека. Вместе с тем, даже в условиях недостаточного педагогического руководства процессом становления психологического ментального лексикона УО подростков, в пространстве концептуального отражения внутреннего мира человека обнаруживаются продуктивные социабельные элементы, например: *обсудить этот вопрос, решить, разобраться в себе, иметь думки, делиться мыслями; найти общий язык, вести диалог, договориться, подавать пример, как себя вести; исправить свои ошибки; дать шанс друг другу, защищать, взаимодействовать, уделять время, поддерживать, показать себя* и др. Представляется, что обнаружение в собранном дискурсе этих и подобных им концептов указывает на их потенциальную доступность УО подросткам. Однако их включение в активный ментальный лексикон требует разработки познавательных и личностных учебных действий, направленных на уточнение их семантики и пропаганду в среде УО подростков. В заключение заметим, что внимательное прочтение и анализ данных таблицы № 1 позволяет выявить и обозначить направления обогащения концептуальной структуры и семантики представлений о внутреннем мире человека и когнитивном копинге. Как показывает исследовательский опыт, факт упоминания УО подростками концептов не является свидетельством их адекватного достаточного понимания,

что ставит вопрос о презентации и уточнении их семантики посредством комплекса вербально-образных средств [4 и др.].

Библиографические ссылки

1. Кинстлер Н.И. Психолого-педагогическая коррекция отклонений в процессах восприятия и понимания состояний другого человека у детей с нарушениями интеллектуального развития: Дис. ... канд. психол. наук. Бийск, 2000. 234 с.

2. Кукушкина О.И. Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения // Дефектология. 1998. № 3. С. 3-13.

3. Стебляк Е.А. Концептуальное пространство отражения внутреннего мира человека в учебниках чтения для умственно отсталых обучающихся // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: Материалы X Международной научно-практической конференции в рамках Объединенной научно-практической конференции. Череповец: ЧГУ, 2018. С. 141- 144.

4. Стебляк Е.А. Стратегии визуальной репрезентации концептов педагогического дискурса специального образования // Специальное образование и социокультурная интеграция-2019: Сб. науч. статей по материалам Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии (г. Саратов, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 11-12 октября 2019): Изд-во «Саратовский источник», 2019. С. 372-378.

РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ТРУДОСПОСОБНОГО ВОЗРАСТА

Е. С. Пяткина

*кандидат медицинских наук, директор ГАУ СО «Центр адаптации и
реабилитации инвалидов», г. Саратов, заведующий кафедрой
реабилитационных технологий в образовании на базе ГАУ СО «ЦАРИ»
Саратовского национального исследовательского государственного
университета имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия*

cori64@mail.ru

Н. А. Смирнова

*ученица 10 "А" класса центра довузовского образования "Медицинский
предуниверсарий" СГМУ имени В.И. Разумовского, волонтер центра, Саратов,
Россия*

Аннотация. Важнейшими задачами современной системы реабилитации инвалидов является обеспечение комплексности, своевременности и качества оказываемых услуг. Соблюдение данных условий возможно только при взаимодействии всех участников реабилитационного процесса: медиков, психологов, педагогов, социальных работников и членов семьи инвалида.

На современном этапе развития системы реабилитации на первый план выходит работа с семьей, член которой получил инвалидность, включающая в себя оказание психологической помощи, своевременное информирование о предоставляемых социальных услугах; обучение членов семьи методам реабилитации в домашних условиях.

Ключевые слова: реабилитация, инвалиды, трудоспособный возраст, реабилитационный центр.

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE PROCESS OF REHABILITATION AND INTEGRATION OF DISABLED PEOPLE

E.S. Pyatkina

PhD in Medical Sciences, Director of the Center for Adaptation and Rehabilitation of Disabled People, Head of the Department of Rehabilitation Technologies in Education, Saratov State University, Saratov, Russia

cori64@mail.ru

N.A. Smirnova

student of 10 "A" class, Center of Pre-University Education "Medical Pre-University", Saratov, Russia

Abstract. The most important tasks of the modern system of rehabilitation of disabled people is to ensure the complexity, timeliness and quality of services provided. Compliance with these conditions is possible only with the interaction of all participants in the rehabilitation process: doctors, psychologists, teachers, social workers and family members of a disabled person.

At the present stage of development of the rehabilitation system, work with a family, a member of which has received a disability, comes to the fore, including the provision of psychological assistance, timely information about the provided social services; training family members in home rehabilitation methods.

Keywords: rehabilitation, disabled people, working age, rehabilitation center.

Вопросы, формирования мотивационных факторов, влияющих на процесс реабилитации и абилитации людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) занимают сегодня лидирующее место в системе комплексной реабилитации.

Целью нашего исследования стало изучение роли семейного окружения в процессе реабилитации и социализации инвалидов в условиях Центра реабилитации.

Реабилитация для инвалидов и лиц с ОВЗ - это деятельность, направленная на полное или частичное восстановление способности к всевозможным видам деятельности (здоровье, быт, профессиональная сфера). Инвалиды и члены их

семей должны знать о своих правах, иметь возможность добраться до учреждений, где оказывают помощь, и без лишних усилий встраиваться в социум.

В Конвенции ООН о правах ребенка, принятой в 1989 г., а конкретно в ее преамбуле, понятие «семья» трактуется как основная ячейка общества и естественная среда для роста, развития и благополучия всех ее членов, а в первую очередь детей, которая должна быть обеспечена необходимой защитой и содействием с тем, чтобы она могла полностью выполнять свои обязанности в рамках общества.

Наличие в структуре семьи инвалида коренным образом отражается на ее статусе. Отличительной чертой такой семьи является большая занятость решением проблем члена семьи с инвалидностью, некоторая закрытость семьи для внешнего мира, дефицит общения, зачастую отсутствие работы, специфическое положение в семье инвалида, которое обусловлено состоянием его здоровья [1].

Помимо это в семье, имеющей в своей структуре инвалида, существуют проблемы характерные для любых семей, связанных с личностными особенностями всех ее членов и характером взаимоотношений между ними.

Выделяют две основные группы потребности семей, имеющих в своей структуре человека с ОВЗ - это общие, то есть идентичные нуждам семей остальных граждан и особые, то есть вызванные тем или иным ограничением инвалида как члена семьи. Типичными потребностями инвалидов, проживающих в семье, которые можно отнести к категории «особых», являются: компенсации утраченных и нарушенных способностей к различным видам деятельности; передвижению; общению; в свободном доступе к объектам социально-бытовой, культурной и других сфер; в возможности получать знания; в трудоустройстве; а также комфортных бытовых условиях; социально-психологической адаптации и материальной поддержке.

Можно выделить *ряд трудностей*, с которыми сталкивается семья, имеющая в своей структуре инвалида: социально-медицинские, экономические, психологические.

К проблемам социально-медицинского характера семей, имеющих в своей структуре инвалида, относятся: отсутствие возможности получить своевременную и полную информацию о заболевании такого члена семьи, особенностях течения заболевания, прогнозе, ожидаемых трудностях социального характера; доступа к любым видам постоянного лечения и получения лекарственных препаратов, которые могут им потребоваться для поддержания или повышения уровня их жизнедеятельности; овладение навыками выполнения медицинских рекомендаций, поиск возможностей дополнительного консультирования, получение информации о необходимости и места госпитализации, путевки в санаторий. Данные, получаемые семьей имеющей в своем составе инвалида, носят зачастую разрозненный и случайный характер.

Семья с инвалидом вынуждена столкнуться с определенными экономическими трудностями, возникающими в связи с ограничением или отсутствием трудоспособности и адаптационной способности. В данной ситуации основными источниками доходов, составляющих бюджет семьи инвалидов служат пенсия по инвалидности или военная, детские пособия и примерно у трети семей инвалидов - дополняется зарплатой здорового члена семьи. Так же возрастают и материально-бытовые, финансовые, жилищные проблемы в данной категории семей, связанные *фактическим проживанием в их семьях детей, родителей и других родственников, т.е. нескольких поколений одной семьи*, что существенно, влияет как на удовлетворенность жилищными условиями, так и на средний доход на одного члена такой семьи. Жилье обычно не приспособлено для таких семей. В этих семьях решение элементарных вопросов, связанных с приобретением лекарств, продуктов питания, одежды и обуви, самой простой мебели, предметов бытовой техники, становятся серьезной проблемой [2].

Серьезного внимания заслуживают *психологические* трудности семей, имеющих в своей структуре инвалида. Причем данные проблемы существенно отличаются в разного вида семьях, в семьях с ребенком-инвалидом, с взрослым инвалидом или с престарелым инвалидом.

Когда появляется ребенок с ограниченными возможностями, семья переживает кризис. Практически у всех родителей и чаще всего у матерей возникают пограничные нервно-психические расстройства. Доминирует чувство вины, ощущение собственной неполноценности. Зачастую родители теряют уверенность в себе, не могут правильно организовывать общение и воспитание ребенка, отказываются принимать действительные потребности, не могут объективно оценивать его возможности.

В семьях, где инвалидом стал взрослый человек, в первую очередь возникают проблемы во внутрисемейных отношениях, связанные с изменением социальных ролей и обязанностей в семье. Изменение социальной роли члена семьи, ставшего инвалидом, может приводить к болезненным последствиям, причем как для семьи, так и для самого инвалида. Возникающие на этой почве супружеские конфликты, к сожалению, могут привести к распаду семьи. Кризисы семейных взаимоотношений, возникающие в семьях со взрослыми инвалидами трудоспособного возраста являются наиболее неблагоприятными [3].

У большинства людей с инвалидностью в недостаточной степени развиты социальные навыки, умение «преподнести себя» в общении с коллегами, знакомыми, администрацией, потенциальными работодателями. Данные проблемы наиболее выражены у инвалидов с детства, зачастую испытывающих недостаток социального опыта. В основном они воспринимают посторонних людей очень обобщенно, оценивают их на основании лишь некоторых, в основном моральных качеств – доброты, отзывчивости. Очень плохо улавливают нюансы человеческих взаимоотношений. Психологические исследования в этой области показывают, что инвалиды и члены их семей предпочитают объединяться и идентифицировать себя с людьми/семьями, имеющими то же

заболевание, что и у самого инвалида или члена их семьи и нередко негативно относятся к другим. Поэтому этот вопрос зачастую входит в различные социологические опросы населения, по данным которых лишь треть инвалидов и членов их семей оценивает качество своей жизни как удовлетворительное. Мероприятий социального характера, используемые в системе поддержки семей, имеющих в своем составе инвалида, зачастую направлены, на сохранение целостности и дееспособности семьи как института современного общества. Социальная работа с данной категорией семей ставит своей целью, создание условий для полноценного функционирования, интеграции в общество каждого из ее членов (не только инвалида, но и его близких). Удовлетворенность базовых потребностей всех членов семьи, рассматривается как критерий эффективности мер такой поддержки [4, 5].

Появление инвалидности в работоспособном возрасте может создать у членов семьи ощущение потери кормильца или появления непредусмотренной обузы, что в равной степени вызывает на долгое время состояние растерянности, депрессии, возможно, ненависти. Все эти состояния лишают возможности относиться к инвалиду адекватно и тем самым затормаживают в нем желание начать новую жизнь, использовать нереализованные ранее возможности. В этом возрасте чаще всего инвалидность связана с возникшим заболеванием или полученной травмой. Оптимальным путем в реабилитации инвалидов среднего возраста является поиск компенсирующих средств, обучение их использованию, укрепление веры в свои способности, поддержание стремления оставаться полезным обществу. Наличие любого технического средства реабилитации, направленного на частичную или полную компенсацию, утраченной функции (инвалидной коляски, протеза, слухового аппарата и т.д.), а уже давно не является признаком неполноценности человека, однако, требуется длительной и кропотливой работы, чтобы например человек, использующий коляску, мог вернуться к полноценной жизни в принципиально других ее условиях.

Хочется подчеркнуть, что усилия членов семьи не должны создавать изживенческого настроения у человека с ОВЗ. Таким образом, важнейшей

задачей становится помощь в обучении инвалида самостоятельной активной жизни, приспособленной к новым для него условиям. Социальная работа с семьей, имеющей в своем составе инвалидов, затрагивает правовую, экономическую, социокультурную, досуговую, социально-психологическую сферы жизнедеятельности, а также вопросы их здоровья, образования и занятости на рынке труда. Из вышесказанного следует, что основными направлениями социальной работы с семьей, в состав которой входит инвалид, являются: социально-бытовое, социально-экономическое, социально-психологическое. Все эти направления сосредоточены на создании комфортной микросреды, обеспечивающей удовлетворение жизненно важных потребностей инвалида [6].

Так особые требования устанавливаются к жилищу инвалида. В жилище семьи инвалида должны быть предусмотрены: коммунальные удобства (горячее и холодное водоснабжение, центральная канализация, отопление, бесперебойное энергоснабжение, наличие лифта, телефона), соблюдение санитарных норм жилой площади. Важную роль в процессе оказания комплексной поддержки семье, имеющей в своем составе инвалида, играет оказание им социально – экономическая помощь, включающая совокупность социальных льгот, а также регулярных и единовременных денежных выплат. К сожалению, в нашей стране преобладает недостаточная информированность таких семей о существовании служб в регионах. Необходимо повышать уровень информированности граждан, их юридическую грамотность и осведомленность.

Семья имеет основную роль в комплексной реабилитации инвалида. Именно благодаря поддержке близкого окружения и правильно выстроенным межличностным отношениям у человека с ОВЗ формируется нужной настрой на борьбу с заболеванием, появляется желание участвовать в общественной жизни, развиваться, работать, выходить на улицу посещать культурные мероприятия. Внутрисемейные отношения на прямую влияют на мотивацию инвалида дальнейшей реабилитации [7].

В Саратовской области для оказания реабилитационных услуг инвалидам трудоспособного возраста осуществляет свою деятельность государственное

автономное учреждение Саратовской области «Центр адаптации и реабилитации инвалидов» (далее - Центр) [8].

Деятельность Центра направлена на содействие в реализации прав граждан на социальное обслуживание, обеспечение социальной реабилитации и адаптации инвалидов трудоспособного возраста, создание им и членам их семей условий для полноценной жизнедеятельности, содействие в повышении качества и уровня жизни инвалидов, предоставление качественных социальных услуг, которые соответствуют их социальным потребностям.

Учитывая вышеизложенное, нами была разработана анкета для анонимного опроса клиентов ГАУ СО «Центр адаптации и реабилитации инвалидов», проходящих реабилитацию. Курс реабилитации проходит на протяжении 21 дня для людей трудоспособного возраста с различными видами инвалидности.

В анкетировании приняли участие 50 лиц с ОВЗ в возрасте от 18 до 60 лет.

Отвечая на первый вопрос анкеты «Как давно Вы имеете инвалидность?» большинство клиентов, проходящих реабилитацию в Центре ответили, что имеют инвалидность более 5 лет (50% опрошенных или 25 респондентов). Около 40 % опрошенных (или 20 респондентов) имеют инвалидность сроком от 1 года до 5 лет. Всего 10 % опрошенных (или 5 респондентов) ответили, что получили инвалидность сроком менее 1 года.

Ответы на вопрос о возрасте и поле опрошенных сложились следующим образом:

- среди мужчин: 18–30 лет составили 40% опрошенных (12 чел.), 31–45 лет – 50% опрошенных (15 чел.), в возрасте 46 – 60 лет – 10% опрошенных (3 чел.);

- среди женщин: 18-30 лет – 40% опрошенных (8 чел.), 31–45 лет – 55% опрошенных (11 чел.), 46 – 60 лет – 5 % опрошенных (1 чел.).

На вопрос «С кем Вы живете?» респонденты ответили, что с семьей проживает 65% опрошенных (32 чел.), один (одна) проживают 20% (10 чел.) опрошенных и вариант «другое» ответили 15% опрошенных (8 чел.).

На вопрос «Кто Вас больше всего поддерживает?» 90% респондентов (45% ответили «жена» («муж»), дети; 45% - родители) ответили, что их поддерживают родители и семья (муж/жена, дети), 10% опрошенных (5 респондентов) ответили, что их поддерживают друзья.

Так же, мной был проведен опрос в социальной сети «ВКонтакте» в группе «Центра адаптации и реабилитации инвалидов» на тему «Какую роль занимает семья в реабилитации лиц с ОВЗ». За время, которое опрос был активным, данную запись просмотрели 462 человека, но проголосовали только 73 человека, что может говорить о том, что люди интересуются данным вопросом, но по каким-то причинам не могут оставить свою точку зрения на данный вопрос.

Данные опроса показали, что семья занимает главную роль в реабилитации лиц с ОВЗ (так проголосовали 72 человека – 98,63 %). Проголосовавших, что семья занимает второстепенную роль в реабилитации лиц с ОВЗ оказалось 1,37 % (1 человек).

Проведя анкетирование среди клиентов и посетителей группы социальной сети «ВКонтакте» Центра адаптации и реабилитации инвалидов, можно сделать следующие выводы:

1. Эмоциональное состояние, а, следовательно, и желание и стремление восстановить утраченные способности наиболее высоки у людей, проживающих в семье, где его поддерживают и помогают.

2. Большим стимулирующим аспектом к эффективной реабилитации является желание продолжить трудовую деятельность и реализовывать себя в окружающем социуме. Таким образом, окружение человека, находящегося в трудной ситуации, имеет большое значение в его восстановлении.

3. Семья занимает главную роль в реабилитации лиц с ОВЗ.

В заключении необходимо отметить, что семья, имеющая в своей структуре инвалида – это общность людей с особым статусом, спецификой общих и особенных проблем. В реализации комплексной поддержки данной семьи ведущую роль играют различные социальные службы помощи семье: центры социальной поддержки, центры помощи семье и детям, кризисные

центры для женщин и мужчин, центры занятости, социально – реабилитационные центры. Проблема, затронутая в данной работе, является актуальной в современном обществе и требует дальнейшего изучения.

Список использованных источников:

1. *Жигарева Н.П.* Комплексная реабилитация инвалидов / Н.П. Жигарева. - М.: Дашков и Ко, **2017.**- 216 с.
2. *Грушецкая И.Н.* Социальная работа в сфере молодежного досуга / Социальная работа с различными группами населения: учеб. пособие / под ред. Н.Ф. Басова. – М., 2017. – С. 95–106.
3. *Зайнышева И.Г.* Технология социальной работы: учеб. Пособие – М.: Владос, 2012. 240 с
4. *Гуслов М.Н.* Основные направления деятельности и организации работы социального работника в семье / Организация и содержание работы по социальной защите женщин детей и семей. – М., 2017.
5. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов / Сборник законодательно-нормативных документов по профессиональной реабилитации и занятости инвалидов. М., 2000
6. *Айшервуд, М.М.* Полноценная жизнь инвалида / М.М. Айшервуд. - М.: Педагогика, **2017.** - **871** с
7. *Пяткина Е.С., Шлыкова Е.В.* Возможности реабилитационного центра в развитии инновационных технологий // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. Сборник научных статей / под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамионова, Е.С. Пяткиной, Л.В. Шиповой, М.Д. Коноваловой. М.: Изд-во «Перо», 2016. [Электронное издание]. - С. 481-488.
8. *Дмитриев А. В.* Проблемы инвалидов / А. В. Дмитриев. – СПб.: Питер, 2004. – 245с.;
9. Социальный паспорт Саратовской области: социальная защита 2017г.;

10. Отчет о деятельности учреждения за 2018 год, Министерство социального развития Саратовской области Государственное автономное учреждение Саратовской области «Центр адаптации и реабилитации инвалидов».

11. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов / Сборник законодательно-нормативных документов по профессиональной реабилитации и занятости инвалидов. М., 2000.

ХАЙП КАК СПОСОБ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

А. В. Созонник

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия

sznnik@mail.ru

Аннотация. В статье предпринят теоретический анализ хайпового (ажитажного) поведения с точки зрения психологической науки. Рассматриваются культурно-исторические и социально-психологические детерминанты возникновения феномена, создающего альтернативные возможности самопрезентации личности в виртуальной среде.

Ключевые слова: личность, идентичность, базовые потребности, самопрезентация, виртуальная среда, хайп, девиантное поведение.

HYPE AS A WAY OF PERSON'S SELF-PRESENTATION

A.V. Sozonnik

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University, Saratov, Russia

sznnik@mail.ru

Abstract. Theoretical analysis was carried out in the article on hype (hype) behavior from the psychological view. Cultural-historic and socio-psychological determinants of the phenomenon which create alternative opportunities for person's self-presentation in a virtual environment had been examined during the research. The most popular strategies of hype behavior have been also explored.

Keywords: person, identity, basic needs, self-presentation, virtual environment, hype, deviant behavior.

История возникновения хайпа. Если интерпретировать данный термин с помощью психологического тезауруса, а не маркетингового (деривация которого принадлежит именно ему), то хайп – это ажиотаж вокруг образа или ситуации, созданный с целью рекламы и привлечения внимания к непримечательной личности, имеющей проблемы в самореализации. Чаще всего хайп проявляется с помощью стратегий нарушения границ и разнообразных норм. В основе бихевиорального паттерна хайповцев лежит состояние на грани психоделии и рекламы. Иррациональное поведение является главным инструментом психологических стратегий воздействия хайповцев на аудиторию. Появление данного феномена в обществе обусловлено социально-психологическими детерминантами и культурно-историческими ориентирами современности. Если взглянуть на примеры социальной одержимости во времена предыдущих веков, то можно проследить тенденцию к возвышению определенных ценностей: 18 век культивировал ценности свободы и знания; 19 век был одержим прогрессом; в 20 веке общество боролось с хаосом, который создавал прогресс. Нынешнее время характеризуется жаждой славы на грани помешательства. Таким образом, хайп сегодня является контркультурой. Он не несет смысловую нагрузку и, как правило, не содержит емкий информативный контент, чаще всего реализуясь в форме так называемого трэш-поведения. Конъюнктурой для трансляции хайпового поведения служит как реальная действительность, так и просторы онлайн-коммуникаций, которые позволяют активней экспериментировать со своей идентичностью, проверять на прочность рамки социально-одобряемых поступков путем девиантного поведения.

По мнению А.Ю. Мельниковой, излишняя регламентация и нормированность реальности является стимулом для молодых людей нарушать рамки [1]. Однако на наш взгляд, именно отсутствие устойчивых норм выражения индивидуальности и высокий уровень толерантности, а так же индифферентности современного социума к проявлению разного рода девиаций (индивидуальных и групповых) является катализатором хайпового поведения. Благодаря неограниченному доступу к медиа-ресурсам, компилирующим

проявления вызывающего поведения, удивить и заинтересовать массы становится все сложнее, поэтому хайповцы стремятся найти инновационные (порой абсурдные) способы привлечения внимания к себе, прибегая к экстремальным и даже смертельным видам хайпа (напр. руфинг). Крайне опасным проявлением хайпа является суицид – хайповцы готовы к самоубийству ради славы (слава как мотив, смысложизненная ориентация, зависимость) вопреки инстинкту самосохранения, что говорит о наличии психических и психологических расстройств личности. Для того, чтобы стать известным не обязательно обладать каким-либо талантом, быть эффективным для социума, достаточно сделать что-то экстраординарное.

Современное потребительское общество не стремится к созиданию, ценность образования и саморазвития не является доминирующей, люди просто хотят быть известными и как можно быстрее, в связи с чем, на авансцену выходит такой вид социальной активности как «хайп», который оказывает эффект поляроида в процессе самопрезентации личности.

*Хайп как способ самодетерминации в виртуальном пространстве и
средство самопрезентации*

Поскольку хайп наиболее популярен в онлайн среде, из-за отсутствия жестких социальных ограничений, то чаще всего процесс самоопределения и поиска способов проявления собственной индивидуальности осуществляется именно там. Хайп как способ самопрезентации изучается в рамках киберпсихологии с точки зрения наиболее популярных его стратегий, в том числе и относящихся к PR-сфере. Рассмотрим наиболее популярные из них.

- 1) *Снискание расположения /ingratiation* – создание позитивного имиджа в глазах аудитории с помощью юмора (пранки, приколы, юмористические монологи, миниатюры и прочее);
- 2) *запугивание/intimidation* – демонстрация своего превосходства и силы путем разного рода буллинга;
- 3) *преувеличение собственных успехов/enhancement* – бахвальство, акцентирующее внимание аудитории на заслугах личности (зачастую

преувеличенных), например «красота», «эрудированность», «финансовые достижения» и пр.;

4) *выставление себя в качестве примера для подражания/exemplification* – выражается чаще всего в виде экстраординарных поступков (руфинг, экстремальное селфи, трансформации внешности и пр.), подчеркивающих исключительность хайповцев перед теми, для кого это «слабо».

Тенденция создавать в онлайн-среде совершенно иной образ себя – более аттрактивный, чем в реальной жизни, может представлять собой компенсаторный механизм при низком уровне самоуверенности и субъективного благополучия. Создание желаемого имиджа собственной личности с помощью интернет-презентации, а также перенос реальности в виртуальное пространство является рефлексированием низкого уровня субъективного благополучия, социального доверия и социальной интеракции. Неудовлетворенность собой (отсутствие выдающегося таланта) и нереализованность в базовых сферах жизнедеятельности личности стимулирует индивида на проявление иконического (татуировки, пластические операции и др. трансформации внешности) или поведенческого хайпа, а привлечение ожидаемого внимания дает ощущение собственной (мнимой) важности и ценности как личности. Так, создается образ социального «Я», который кардинально может отличаться от истинного «Я». Возникновение такого образа связано с потребностью отличаться от большинства (в том числе, чтобы утереть нос обидчикам), акцентировав внимание на своей уникальности. Это характерно не только для молодого поколения, отличающегося от других поколений высоким уровнем социальной активности, гибкости смысложизненных ориентаций и абсорбции модных ценностных идеалов.

Под влиянием современных социальных установок со стертыми границами норм, переориентированных на новый набор культовых ценности (слава, власть) происходит форматирование рабочей я-концепции также людей зрелого и пожилого возраста. Жажда славы и заработок на ее основе в купе с карманными средствами медиа-трансляции являются источником экстраординарной

самопрезентации. На протяжении долгого времени психология игнорировала славу как первичный мотив человеческого поведения: она считалась слишком поверхностной, слишком культурно изменчивой, слишком часто смешивалась с другими мотивами, чтобы восприниматься всерьез. Но в последние годы небольшое число исследователей в области социальной психологии стали изучать и думать о славе как о самоцели по-другому, соотнося ее с другими целями, оценивая ее психологические эффекты и характеризуя ее преданных искателей.

Однако первоочередной целью хайпа является отнюдь не заработок и слава. Хайп, прежде всего, способ достижения психологического благополучия, если рассматривать его с позиции теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [2]. *С помощью него удовлетворяются* базовые потребности личности как условие ее благополучия: самодетерминация, компетентность/стремление быть эффективным (в данном случае, создавая ажиотаж вокруг своей личности путем хайпа/отклонения от общепринятых норм), взаимосвязь с другими людьми (зрители, подписчики). Именно благодаря хайпу (иконическому, поведенческому, виртуальному), создается ажиотаж вокруг малозначимой, малоэффективной и нереализованной личности.

Хайп как разновидность девиантного поведения

Целенаправленный уход от норм позволяет рассматривать хайп как тип девиантного поведения, характеризующийся наличием совокупности психологических (связанных с проблемами субъективного благополучия) и психических расстройств. Ярким примером хайпа, опосредованного психическими расстройствами, вследствие нарушения деятельности определённых отделов головного мозга, являются случаи, когда человек подвергает себя опасности. При нормальной работе ГМ, человек избегает ситуации, несущие угрозу его жизнедеятельности, и если целенаправленно идет на риск, то соблюдает меры предосторожности (напр. работники МЧС). Хайповцы же осознанно создают для себя экстремальные ситуации, намеренно пренебрегая мерами безопасности, параллельно транслируя происходящее в

сеть, либо создавая ажиотаж вокруг себя с целью привлечения внимания окружающих к своей уникальной личности. Масс-медиа популяризовали штампы «крутой экстремал, ярко проживающий свою жизнь». Но экстремалами не рождаются. Причина – человек неправильно пережил этапы личностного формирования, описанных Э. Эриксеном. Здесь уместно говорить о хайповом поведении, опосредованном инфантилизмом и другими специфическими расстройствами, такими как биполярное расстройство, нарциссизм и гистрионное расстройство личности (демонстративная/театральная личность) [3].

Дж. Сулер, описывая девиантное поведение в соцсетях, предположил, что в его основе лежит желание обрести социальную идентичность через противопоставление себя некоторому социальному целому [4]. Подобное девиантное поведение представляет собой стратегию преодоления диффузной идентичности, при которой личность предпочитает выбрать негативную социальную идентичность, чем быть никем или чем-то неопределенным.

Довольно популярным видом хайпа стало выкладывание в сеть так-называемых трэш-видео, характерной чертой которых является отсутствие полезного контента, ограничений логики и чувства норм, а также направленных исключительно на рекламу главного героя. Трэш-видео – это записи хайповых ситуаций, фиксирующих краткосрочный поведенческий акт, включающий в себя совокупность приемов вербального и невербального поведения, и направленный формирование восприятия хайповца через призму продемонстрированных им же собственных личностных черт (яркий, харизматичный, неординарный, неповторимый) и отсутствием информации о других свойствах личности, помимо представленных. Это так называемый «эффект ореола/гало-эффект», направленный на создание оценочного впечатления, которое формируется на основании минимальной информации и сложившихся стереотипов о личности (внешнее «Я»). Нивелирование реального социального статуса пользователя благодаря наличию возможности для смены идентичности и выбора

желательного статуса и, следовательно, возможность почти абсолютного управления впечатлением о себе – главный инструмент хайповца.

В последнее время в сети набирает обороты «черный хайп», основанный на педалировании антинравственных и антигуманных поведенческих паттернов. Рассмотрим их более подробно. Проявление хайпа, характеризующееся психическими расстройствами его инициатора, является спланированное унижение и издевательство над другими людьми **«буллинг»**. За счет абьюза по отношению к другому человеку, хайповец испытывает удовлетворение от ощущения собственного превосходства, так называемое Шаденфройде (Schadenfreude), транслируя унижения в сеть. Такие стратегии хайповой самопрезентации как самовозвышение и силовое влияние, направлены на получение одобрения определенной аудитории (в сети или в реальной жизни). Еще одним примером хайпового поведения того же кластера является **«trolling»**. Это форма социального издеательства в сетевом пространстве, используемая хайповцами, заинтересованными в большей узнаваемости, публичности и эпатаже. Искусственная реальность используется хайповцами в качестве противопоставления себя реальному социуму, с помощью намеренно девиантно-конфликтного поведения, чтобы подчеркнуть собственную индивидуальность и разрекламировать собственное превосходство и силу над «серой массой», что, опять же, обусловлено культовыми ценностями современной эпохи - власть и слава.

«Эпатажный вандализм» так же относится к черному хайпу. Яркий пример здесь – подросток не может занять достойное место в группе, ходит в аутсайдерах и, чтобы заявить о себе, пишет на стенах: «Здесь был Коля (Вася)». Демонстративное глумление и порча государственного имущества, представляющего культурную ценность, направлены на инициирование заведомо негативного интереса (НО ИНТЕРЕСА!) к собственной недооцененной социумом персоне.

Таким образом, *проявление хайпа* в большинстве случаев является показателем деструктивного поведения и симптомом определенных

психологических и психических расстройств, а, судя по набирающей обороты популярности данного феномена в обществе, оно носит массовый характер, что, безусловно, представляет интерес для социальной психологии.

Список использованных источников:

1. Мельникова А. Ю. Хайп как новый способ презентации молодежи в виртуальной среде / А. Ю. Мельникова // Культурная жизнь Юга России — 2017. № 4. С. 78–81.
2. Deci, E. L., & Ryan, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. № 11. P. 227–268.
3. Rosen, L. D., Whaling, K., Rab, S., Carrier, L. M., Cheever, N. A. Is Facebook creating "iDisorders"? The link between clinical symptoms of psychiatric disorders and technology use, attitudes and anxiety // Computers in Human Behavior. 2013. № 29. P.1243–1254.
4. Suler, John. The Online Disinhibition Effect // Cyberpsychology & behavior : the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society. 2004. №7. P.321- 326. doi: 10.1089/1094931041291295.

ЗНАЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

А.Ю. Старикова

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

nastena_starikova@inbox.ru

Ю. В. Селиванова

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

juliaselivanova@mail.ru

Аннотация: в данной работе автором обсуждается значение использования информационных технологий в процессе обучения и социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается проблема внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс детей с ОВЗ.

Ключевые слова: образовательный процесс, информационно-коммуникационные технологии; ограниченные возможности здоровья; развивающие игры.

VALUE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING AND SOCIAL REHABILITATION OF DISABLED CHILDREN

A. Yu. Starikova

master's student, Saratov State University, Saratov, Russia

nastena_starikova@inbox.ru

Yu.V. Selivanova

*Doctor of Science in Sociology, Professor, Head of the Department of Special Needs
Education, Saratov State University, Saratov, Russia*

Abstract: The author discusses the importance of using information technologies in the process of teaching and social rehabilitation of children with disabilities. The problem of introducing information and communication technologies into the educational process of children with disabilities is considered.

Keywords: educational process, information and communication technologies; limited health opportunities; educational games.

Образование людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одним из приоритетных направлений образовательной системы Российской Федерации. Конституция Российской Федерации и Закон «Об образовании в Российской Федерации» гласят, что дети с проблемами развития имеют равные права на образование со всеми. Образование для детей с ОВЗ – одно из главных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Сегодня в нашей стране усилиями Министерства просвещения в рамках модернизации российского образования создается доступная образовательная среда для обеспечения качественного образования для всех детей с учетом их состоянием здоровья и особенностей психофизического развития. Таким образом, наиболее важно обеспечить доступ к качественному образованию; индивидуализировать образование; планомерно повышать уровень профессиональной компетентности учителей; создавать условия для достижения нового современного качества общего образования.

В последнее время идет процесс активного применения компьютеров в образовательном процессе детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся по адаптивным образовательным программам. Основопологающей причиной такого решения стало стремление к

предоставлению равноправного доступа к образованию и обеспечение доступности обучения для всех школьников. Одним из приоритетных стратегических направлений модернизации образования, решающее эти проблемы, является внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения и социальной реабилитации детей с ОВЗ. Дело в том, что данная область имеет особое значение в случае обучения. Как известно, дети с ограниченными возможностями - это «особые» дети, состояние здоровья которых зачастую мешает усвоить учебный материал наравне с другими школьниками, а современные информационные и коммуникационные технологии предоставляют принципиально новые возможности для их обучения и развития.

В последнее время использование информационных технологий в процессе обучения и социальной реабилитации детей с ОВЗ становится повсеместным явлением, о чем свидетельствует анализ таких теоретических и практических источников, как: интернет-сайты, специализированная литература, участие в конференциях и педагогических чтениях.

Информационные технологии используются на всех этапах обучения: на этапе объяснения нового материала, контроле знаний, на этапе обобщения и систематизации материала.

Коррекционный и развивающий потенциал современных информационных технологий заключается в *повышении производительности обучения* путем:

1) реализации принципа модальности (совместная согласованная работа моторных, слуховых и визуальных анализаторов при выполнении заданий),

2) реализации принципа сложности (с использованием различных методов и приемов коррекционной коррекции).

3) повышения плотности занятий (интеграция рациональности, динамичности и информативности),

4) раскрытия резервных возможностей ребенка с особыми образовательными потребностями (метод сопоставления для получения информации, который отличается у детей нового поколения).

Например, известный академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор И.В. Роберт [1, с. 58] применительно к традиционному образовательному процессу, определяет следующие *методологические цели* использования образовательного программного обеспечения:

- 1) осуществление самоконтроля и самокоррекции учебной деятельности;
- 2) индивидуализирование и дифференцирование процесса обучения;
- 3) визуализация информации обучения;
- 4) моделирование изучаемых процессов или явлений (которые не могут быть видны в природе);
- 5) мониторы с диагностикой ошибок и обратной связью;
- 6) формирование умения принимать оптимальные решения в различных ситуациях;
- 7) разработка определенного типа мышления (наглядно-образное, абстрактное);
- 8) усиление мотивации для обучения (при помощи визуальных средств программы);
- 9) формирование культуры познавательной деятельности и т.д.

Данные задачи могут решаться с использованием средств аппаратного обеспечения (компьютер, принтер, сканер, копир, проектор, фото и видео аппаратура, звукозапись, мультимедиа) и программного обеспечения (виртуальные дизайнеры, симуляторы, комплексные учебные пакеты, поисковые системы, сети Интернет).

Использование новых информационных технологий в обучении позволяет создавать специальные навыки у детей с различными когнитивными способностями, позволяет делать уроки более наглядными и динамичными,

более эффективными с точки зрения обучения и развития учащихся, а также способствует формированию ключевые компетенции студентов [2].

Использование современных информационных технологий также позволяет учителю вносить эффект визуализации в уроки и помогает ребенку, нуждающемуся в коррекционном образовании, полностью усваивать материал. Визуальное отображение информации повышает эффективность любой человеческой деятельности. Но в специальном образовании это становится особенно важным.

Компьютерные технологии предоставляют большие возможности для развития творческого потенциала ребенка с ОВЗ. Благодаря использованию информационных технологий у детей с ограниченными возможностями зрительное восприятие и слуховое внимание активизируется, возникает устойчивый интерес к занятиям, что очень важно для данной категории детей.

Использование современных информационных технологий на различных уроках с детьми со сложными дефектами *позволяет педагогам:*

- 1) развивать способность учащихся ориентироваться в информационных потоках окружающего их мира;
- 2) овладеть практическими приемами работы с информацией;
- 3) развивать навыки, позволяющие обмениваться информацией с использованием современных технических средств.

Кроме того, использование современных информационных технологий позволяет сделать занятие привлекательным, современным, индивидуализировать и дифференцировать обучение.

Организация обучения детей с ограниченными возможностями посредством внедрения новых информационных технологий связана с внедрением и реализацией следующих основных *принципов обучения:*

1. Активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов, повышение ее эффективности и качества. Основой для реализации этого принципа является использование инновационных методов обучения. Они позволяют создать открытую систему обучения, в которой студенту

предоставляется возможность выбрать подходящую программу и технологию обучения. Эта особенность обусловлена необходимостью повысить адаптивность системы обучения к индивидуальным психофизическим характеристикам ребенка с ограниченными возможностями. При такой организации учебного процесса обучение становится гибким, не связанным с жесткой учебной программой и обязательной аудиторной деятельностью.

2. Интерактивность компьютерной системы обучения с использованием новых информационных технологий. Использование компьютерного обучения позволяет студенту получать информацию независимо от пространственных и временных ограничений, постоянно консультироваться с различными источниками информации, проводить различные формы самоконтроля. Это в значительной степени способствует созданию условий для социальной реабилитации людей с ограниченными возможностями [3, с. 29].

3. Мультимедийная природа компьютерных обучающих систем. Организация обучения лиц с ограниченными возможностями с помощью ИКТ позволит активизировать компенсаторные механизмы студентов на основе интактных форм восприятия в отношении принципа полисенсорного подхода к решению проблемы нарушений в развитии. Другими словами, принцип использования мультимедиа не только активизирует счет, пространственной ориентации, наблюдения учащихся с ограниченными возможностями, но и корректирует их логическое мышление, зрительное восприятие, зрительную память, восприятие цвета.

Использование новых информационных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья имеет несколько преимуществ. Так, одним из основных преимуществ использования компьютерных учебных пособий является их способность визуализировать предоставленный учебный материал. Использование ИКТ в педагогической деятельности помогает преподавателю:

- значительно сократить время на трансляцию учебного материала, увеличив объем производительной деятельности на уроке;

- создавать интересные учебно-дидактические материалы, раздаточные материалы, материалы для оценки и тестирования, необходимые для выполнения поставленных корректирующих и воспитательных заданий;

- находить основные и дополнительные учебные материалы по теме урока или для курсов по выбору.

Включение ИКТ (информационно-коммуникационных технологий) дает положительный результат, повышая КПД (коэффициент полезного действия) каждого проведенного с ними урока, и стимулирует развитие уже имеющихся навыков детей [4, с. 47]. Использование информационных технологий в коррекционных классах происходит посредством включения в образовательный процесс презентаций, выполненных в программе PowerPoint. Они должны отвечать требованиям образовательных стандартов и быть доступными для детей с особенностями развития. Последнее предполагает под собой структурированность, краткость, незамысловатость, выдержанную цветовую гамму и крупный шрифт [5, с. 156].

При разработке урока с использованием компьютерных технологий особое внимание уделяется здоровью обучающихся. План каждого урока включает в себя физические и динамические паузы, оздоровительную разминку для глаз, использование элементов здоровьесберегающих технологий.

Таким образом, труд, затраченный на управление познавательной деятельностью с помощью средств ИКТ (информационно-коммуникационных технологий), оправдывает себя во всех отношениях:

- 1) повышает качество знаний;
- 2) продвигает ребенка в общем развитии;
- 3) помогает преодолеть трудности;
- 4) вносит радость в жизнь ребенка;
- 5) позволяет вести обучение в зоне ближайшего развития;
- 6) создает благоприятные условия для лучшего взаимопонимания учителя и учащихся и их сотрудничества в учебном процессе [6, с. 41].

С каждым днем количество цифровых продуктов для сферы образования стремительно растет. Появляются виртуальные экскурсии, разные симуляторы, обучающие программы, онлайн-репетиторы, энциклопедии и многое другое. Но их использование в учебном процессе детей с ограниченными возможностями здоровья практически нереально, можно сказать даже, что оно не несет в себе смысла, так как ученики, обучающиеся по специальной программе, не могут концентрироваться на одном и том же предмете продолжительное время, капризны, абстрагированы и редко справляются с элементарным занятием без помощи учителя.

Поэтому могут быть также разработаны и развивающие игры, которые легко адаптируются к разным особенностям ребенка, отталкиваясь от уровня развития, а не возраста. Компьютерные игры посредством своей красочности и деления по этапам, а не по классам, привлекают учеников, повышая их уверенность в собственных силах и мотивируя к самостоятельной работе, без помощи преподавателя. Благодаря тому, что игры совмещают в себе учебный и игровой процессы, дети легко увлекаются и стремятся провести больше времени в игре, одержать победу [7, с. 98].

Занятиям с симуляторами не мешают нарушения речи или памяти, поскольку для повторения необходимого материала нужно просто вернуться в нужный раздел и посмотреть обучающий ролик или презентацию. Далее хотелось бы отметить, что идея гармоничного сочетания традиционных коррекционных технологий с возможностями ИКТ в процессе обучения и социальной реабилитации детей с ОВЗ детей с ограниченными возможностями могут стать основой любой образовательной программы или нового проекта, необходимость решения которого определяется, во-первых, тем, что неуклонно растет число детей с ОВЗ. Во-вторых, своевременное улучшение процесса коррекционного обучения и воспитания таких детей позволяет устранить причины их дезадаптации в новых социальных условиях [8, с. 78].

Так, по сравнению с традиционными формами обучения детей с ограниченными возможностями компьютера обладает рядом преимуществ:

- 1) представление информации на экране компьютера в игровой форме представляет большой интерес для детей;
- 2) несет переносной тип информации, понятной детям;
- 3) движения, звук, анимация надолго привлекают внимание ребенка;
- 4) проблемные задачи, поощряющие ребенка, когда они правильно решаются самим компьютером, являются стимулом для познавательной деятельности детей;
- 5) дает возможность индивидуализировать обучение;
- 6) в процессе своей работы за компьютером ребенок с ограниченными возможностями приобретает уверенность в себе, что он может многое сделать;
- 7) позволяет моделировать жизненные ситуации, которые невозможно увидеть в повседневной жизни (полет ракеты, наводнение, неожиданные и необычные эффекты);
- 8) компьютер очень «терпелив», никогда не ругает ребенка за ошибки, а ждет, пока он их исправит.

Главное при использовании компьютерных игр – это придерживаться рекомендаций, как для учителей, которые их используют в классе, так и для родителей.

Многие авторы дают различные виды рекомендаций, но большинство из них соглашаются в следующих позициях, например:

1. Лучше не использовать компьютер, на котором можно обойтись без него. Лучше рисовать красками на бумаге, а не нажатием определенных клавиш, выполнять подсчет в уме и не пользоваться калькулятором.
2. Компьютерные игры не должны заменять обычные детские игры, а должны входить в их структуру и дополнять их. Игры должны быть подходящими для детей.
3. Особое место в проведении такого рода занятий занимает предварительная работа с детьми (обогащение знаний по конкретному вопросу, знакомство с некоторыми символами).

4. Необходимо подготовить варианты для многоуровневых задач. Таким образом, если задача ребенка кажется слишком легкой, он быстро потеряет к нему интерес, слишком сложные упражнения вызовут тот же эффект.

5. Во время занятий необходимо проводить физические минуты.

6. Все занятия должны проводиться под строгим контролем учителя. Продолжительность использования компьютерных технологий не должна превышать 10 минут в день у детей 5 лет, 15 минут - у детей 6 лет.

Таким образом, использование информационных и компьютерных ресурсов не заменяет обычные коррекционные методы и технологии, но является рациональным и удобным источником информации и ясности.

Итак, в данной статье можно сделать следующий вывод: реализация возможностей современных информационных технологий расширяет спектр видов образовательной деятельности, совершенствуя существующие и порождая все новые организационные формы и методы обучения.

Использование информационных технологий для детей с ОВЗ помогает решать важные задачи обучения и социальной реабилитации детей с ОВЗ, развития их личности, способности ориентироваться и адаптироваться в современном обществе.

Список использованных источников:

1. *Роберт И. В.* Развитие понятийного аппарата педагогики: цифровые информационные технологии. // Педагогическая информатика. – 2019. - №1. - С. 108-121.

2. *Аметова З.Ш.* Информационно-коммуникационные технологии в реабилитации детей с ОВЗ / З. Ш. Аметова // Электронный ресурс, режим доступа: <http://сургутскийрц.рф/news/informatsionno-kommunikatsionnye-tekhnologii-v-reabilitatsii-detey-s-ovz/> (дата обращения: 11.04.2020)

3. *Воронцов А.Б.* Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. – М., 2017. – 120 с.

4. *Цомартова М.Э., Гаглоева И.Э.* Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Студенческий: электрон. научн. журн. - 2020. - №1(87). – С. 13-22.
5. *Горячев А.В.* Информатика в играх и задачах. - М.: "Экспресс", 2016. – 332 с.
6. *Кашилев С.С.* Интерактивные методы обучения. - Минск, 2016. – 157с.
7. *Ковалёва А.Г.* Использование информационно-компьютерных технологий при обучении в начальной школе. - М. 2017. – 423 с.
8. Социально-коммуникативное развитие детей с ОВЗ в соответствии с ФГОС как средство социальной адаптации. ФГОС. – М.: Гостехиздат, 2015. - 604 с.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

О.И. Сулова

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

imaeva20012000@yandex.ru

А.А. Шаров

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры
педагогической психологии и психодиагностики, младший научный сотрудник
кафедры социальной психологии образования и развития, ФГБОУ ВО
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия

alsh2013mag@gmail.com

О.В. Хмелькова

ассистент кафедры коррекционной педагогики, соискатель кафедры
педагогической психологии и психодиагностики, ФГБОУ ВО «Саратовский
национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.
Чернышевского», г. Саратов, Россия

hmelkova2810@gmail.com

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы профессиональной социализации студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Приводятся данные об обучении лиц с ОВЗ и инвалидов в организациях высшего образования РФ. Отмечается необходимость учёта профессиональных кризисов на каждом этапе обучения студентов в вузе. Раскрывается содержание социально-психологического сопровождения студентов с ОВЗ на факультете психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего

образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского». Авторы приходят к выводу о необходимости развития адекватной самооценки, сохранения индивидуальности обучающегося, установления полноценных межличностных отношений с другими студентами, создания комфортного психологического климата в студенческой группе, адекватного уровня профессиональной социализации.

Ключевые слова: адаптация, инклюзивное образование, профессиональные кризисы, психологическое сопровождение, социализация, студенты с ОВЗ.

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

**PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES
IN INCLUSIVE EDUCATION:
PROBLEMS, EXPERIENCE AND PROSPECTS**

O. I. Suslova

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

imaeva20012000@yandex.ru

A. A. Sharov

PhD in *Psychological Sciences*, Senior Lecturer, Department of Educational
Psychology and Psychodiagnostics, Junior Researcher, Department of Social

Psychology of Education and Development

Saratov State University, Saratov, Russia

alsh2013mag@gmail.com

O. V. Khmelkova

Assistant, Department of Special Needs Education, applicant of the Department of
Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics

Saratov State University, Saratov, Russia

hmelkova2810@gmail.com

Abstract. The article discusses the problems of professional socialization of students with disabilities in inclusive education. Data on the training of persons with disabilities and disabilities in higher education organizations of the Russian Federation are provided. There is a need to take into account professional crises at each stage of students' education at the University. The article reveals the content of socio-psychological support for students with disabilities at the faculty of psychological, pedagogical and special education of the Federal state budgetary educational institution of higher education "Saratov State University". The authors come to the conclusion that it is necessary to develop adequate self-esteem, preserve the student's individuality, establish full-fledged interpersonal relationships with other students, create a comfortable psychological climate in the student group, and an adequate level of professional socialization.

Keywords: adaptation, inclusive education, professional crises, psychological support, socialization, students with disabilities.

Financing. The article was prepared with the support of the RFBR, project «Personal self-determination and adaptive readiness of students with disabilities in inclusive education» (No. 20-013-00534 A)

На современном этапе социального развития инклюзивное образование в вузах представляет собой наиболее эффективную практику обучения студентов с особыми образовательными потребностями (ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), инвалидностью), а также выступает необходимым условием, существенно увеличивающим возможности для дальнейшей профессионализации, предстоящего трудоустройства, полноценной и успешной социально-психологической адаптации в будущем. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» присутствует ключевое положение об обязанности профессиональных образовательных организаций и образовательных

организаций создавать специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [1]. Система высшего образования выступает отправной точкой для лиц с ОВЗ и инвалидностью на пути профессиональной социализации в современном обществе.

По данным Федеральной службы государственной статистики в Российской Федерации и Министерства науки и высшего образования РФ в организации высшего образования в 2015 году на программы бакалавриата, специалитета и магистратуры было принято 2080 студентов с ограниченными возможностями здоровья и 5966 человек, имеющих инвалидность. Современные статистические данные показывают, что при незначительном колебании данных, общее число студентов с ОВЗ и инвалидностью, ежегодно поступающих в вузы РФ неизменно растет, так же, как и увеличивается количество выпускников из данных категорий.

Проблема профессиональной социализации студентов исследователями рассматривается с различных аспектов: с педагогических, психологических, социальных (Э.Н. Габдуллина, Е.А. Климов, И.С. Кон, Р.Л. Кричевский, Т.В. Кудрявцев, Е.Е. Магакян, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, В.Д. Шадриков, Р.М. Шамянов и др.).

Общераспространенное понятие профессиональной социализации трактуется как процесс, трансформирующий отдельного индивида в одного из членов общества, способного адекватно исполнять трудовой (профессиональный) круг обязанностей [2].

Анализ различий в подходах к определению этапов или стадий профессионального становления, позволяет сделать вывод, о том, что практически все исследователи выделяют в нем адаптационный этап.

Исследователи указывают на различные препятствия и ограничения, сопровождающие профессиональную социализацию, которые вызываются как внешними, так и внутренними факторами. А.К. Маркова указывает, что неучёт противоречивых тенденций в профессиональном становлении отдельного человека может привести к профессиональным кризисам.

Кризисы профессионального становления рассматривались в работах многих отечественных и зарубежных авторов (Е.В. Валиуллина, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Поваренков, Ю.Л. Сорокина, Э.Э. Сыманюк, Е.И. Филипович и др.).

Н.Б. Шевкиева утверждает, что профессиональные кризисы сопутствуют всем этапам обучения студента-психолога в вузе. Авторы отмечают и положительные стороны кризиса, считая его стимулом к саморазвитию.

В последнее десятилетие активно разрабатываются вопросы инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья (Л.В. Андреева, Д.И. Бойков, Е.Ф. Войлокова, Е.Н. Горина, Д.В. Зайцев, Е.М. Старобина, В.З. Кантор, С.И. Кондратьева, С.В. Коржук, В.В. Мурашко, Л.В. Мясникова, М.И. Никитина и др.). Внимание большинства авторов сконцентрировано на проблеме доступности высшего образования для студентов с инвалидностью с точки зрения безбарьерной среды (Э.К. Неберушкина, П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.). Психологическое и социальное благополучие студентов с ОВЗ, их адаптация в период обучения в ВУЗе стала рассматриваться сравнительно недавно, однако в настоящее время наблюдается рост научного интереса к данным аспектам.

Социально-психологическое сопровождение студентов с ОВЗ на факультете психолого-педагогического и специального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» реализуется целостной комплексной программой. На базе факультета функционирует Лаборатория инклюзивного обучения, которая является научно-образовательным подразделением университета, входящим в состав Центра инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов Управления социальной работы. Ее целью является обеспечение доступности и повышение качества профессионального образования для студентов с инвалидностью и обучающихся с ОВЗ. В ее состав входит руководитель, ответственный за разработку и реализацию программ адаптационных дисциплин (модулей);

повышение квалификации в области обучения студентов с инвалидностью и обучающихся с ОВЗ; тифлопедагог (диагностика и развитие специальных навыков и умений, связанных с ориентировкой в пространстве и мобильностью, коммуникацией студентов с нарушениями зрения) и ассистент (помощник) (использование специальных технических средств для студентов с инвалидностью и обучающихся с ОВЗ). Лаборатория оснащена всем необходимым специальным оборудованием для инвалидов различных нозологий: нарушения зрения, слуха, нарушения опорно-двигательного аппарата и т.д.

На факультете психолого-педагогического и специального образования функционирует постоянный волонтерский корпус Волонтерского центра «Абилимпикс», ежегодно студенты принимают участие в качестве волонтеров в различных инклюзивных мероприятиях (фестивали для детей с нарушениями в развитии «Наследники традиций», «Победители» и т.д.), что способствует формированию инклюзивной культуры и толерантности в студенческой среде. Также в университете проходит обучение слушателей по методике «Волонтер Абилимпикс», на котором студенты знакомятся с технологиями коммуникации с людьми с разными возможностями здоровья (правила общения с людьми с ментальными нарушениями, эмоционально-волевыми нарушениями, нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и т.д.).

Обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью разных нозологических групп на факультете имеет свою специфику. Большие возможности предоставляет электронное обучение, дистанционные образовательные технологии. Преподавателями факультета активно используется платформа Ipsilon – собственное уникальное программное решение Института электронного и дистанционного обучения Саратовского государственного университета. Главным преимуществом обучения лиц с ОВЗ данной платформе является возможность индивидуализации траектории обучения, что позволит снизить чувство тревожности, эмоциональной и интеллектуальной напряженности, а

также достичь академической успешности в системе высшего инклюзивного образования.

Преподаватели кафедры коррекционной педагогики принимают участие в реализации совместного проекта СГУ и НКО «Научно-исследовательский центр «Образование. Качество. Отрасль» «Создание «говорящих» учебников для студентов с нарушениями зрения», победителя Первого конкурса 2019 года Фонда Президентских грантов. Студенты, обучающиеся на факультете и имеющие нарушения зрения, уже проводят апробацию некоторых «говорящих» учебников.

Студенты профилей «Сурдопедагогика», «Олигофренопедагогика», «Специальная психология» и преподаватели кафедры коррекционной педагогики систематически принимают участие в мероприятиях Областной специальной Библиотеки для слепых (например, акция во Всемирный День чтения вслух, интерактивная игра-презентация для детей с нарушениями зрения «Прикоснись к книге» с использованием тактильных книг Фонда «Иллюстрированные книжки для маленьких слепых детей»). Все это открывает новые возможности в профессиональном самоопределении будущих дефектологов.

Ежегодно факультет психолого-педагогического и специального образования выпускает студентов с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями зрения), все выпускники успешно социализируются и продолжают свою профессиональную деятельность в сфере специального (дефектологического) образования. Так, например, психологом и тифлопедагогом Областной специальной Библиотеке для слепых работает выпускница, которая обучалась по профилям подготовки бакалавриата «Специальная психология» (очное отделение), «Тифлопедагогика» (заочное отделение), а также профиля подготовки магистратуры «Дефектология» (очное отделение). Учителем истории и обществознания в ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №3 г.Саратова» работает выпускник специальности «Тифлопедагогика».

Профиль «Специальная психология» на факультете изучала выпускница, которая является Председателем Саратовской общественной организации инвалидов «Ты не один». Еще один из выпускников продолжает сейчас обучение в аспирантуре Южного федерального университета, там же в магистратуре обучается и другая наша выпускница.

Для лиц с ОВЗ устанавливаются особые процедуры прохождения практик. Выбор мест прохождения практики для студентов с ОВЗ осуществляется с учетом требований их доступности для данной категории обучающихся. Например, для студентов с нарушением зрения применяется подготовка материалов для текущей и государственной итоговой аттестации с использованием Брайлевского принтера, а также по необходимости может быть предоставлен Брайлевский портативный дисплей или портативный видеоувеличитель, может быть привлечен ассистент или тифлопедагог.

Также на факультете ежегодной традицией является проведение «Дня дефектолога», своеобразное знакомство с первокурсниками, с участием студентов старших курсов, обучающихся по профилям «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Специальная психология» и магистерским программам «Дефектология» и «Специальная психология».

Таким образом, актуальной является проблема сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья на различных этапах профессиональной социализации (период адаптации, возникающие кризисы). Ориентиром в контексте обозначенных мероприятий по сопровождению являются: особенности психофизического развития, индивидуально-личностные возможности и состояние здоровья таких обучающихся. Успешным итогом реализации сопровождения выступают: развитие адекватной самооценки, сохранение индивидуальности обучающегося, установление полноценных межличностных отношений с другими студентами, создание комфортного психологического климата в студенческой группе, адекватный уровень профессиональной социализации. Примечательным является показанный опыт образовательных организаций в

рамках мероприятий по сопровождению. Перспективным в данном пласте исследовательской и практикоориентированной деятельности, на наш взгляд, является разработка модели психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья, выстроенной на основе учета характеристик личностного самоопределения и адаптационной готовности обучающихся рассматриваемой категории.

Список использованных источников:

1. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2015 новый 273-ФЗ.рф. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
2. Старостина Н.Н. Теоретико-методические основы изучения процесса социализации личности // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 5 – С. 170-173.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

О. И. Урсова

*старший преподаватель УО «Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь*

olgamekenya@yandex.ru

Аннотация: В представленной статье проанализированы особенности формирования и развития социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями, обозначены специальные методы и приемы, используемые специалистами учреждения образования и учреждения социальной защиты, а также отмечена важность взаимодействия с родителями таких детей при формировании и развитии социального опыта.

Ключевые слова: социальный опыт, лица с тяжелыми множественными нарушениями, социально-педагогические условия, непрерывность, преемственность формирования и развития социального опыта.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF SOCIAL EXPERIENCE IN PERSONS WITH SEVERE MULTIPLE DISABILITIES

O.I. Urusova

Senior Lecturer, Hrodna State University, Grodno, Republic of Belarus

olgamekenya@yandex.ru

Abstract: The article analyzes the features of the formation and development of social experience in people with severe multiple disabilities, outlines special methods and techniques used by specialists from educational institutions and social protection institutions, and also notes the importance of interacting with the parents of such children in the formation and development of social experience.

Keywords: social experience, persons with severe multiple disabilities, socio-pedagogical conditions, continuity of the formation of social experience.

Социальный опыт человека формируется и развивается в течение всей его жизни в обществе. Основными процессуальными категориями социального опыта являются социальная адаптация и социализация, позволяющие личности приобретать и транслировать социальные умения и навыки в различных жизненных стандартных и нестандартных ситуациях. Посредством социального опыта человек взаимодействует с другими людьми, делится с ними собственным опытом, копирует социальные умения и навыки другого человека, пропуская их через свой собственный внутренний мир.

Социальный опыт индивида – опыт его участия в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия, наложивший отпечаток на его понимание жизни и отношение к разным ее проявлениям, определяющий содержание его установок и знаний, уровень развития умений и навыков [4, с. 285].

Лицо с тяжелыми множественными нарушениями (далее – ТМН) формирует, развивает и совершенствует свой социальный опыт в течение всей своей жизни в социуме. В силу особенностей физического и (или) психического развития у человека с ТМН социальный может формироваться на протяжении его жизни в обществе. У лиц с ТМН процессы формирования социального опыта, социальной адаптации и социализации тесно взаимосвязаны. Такие люди способны на протяжении жизнедеятельности в обществе формировать и развивать социальный опыт только при непосредственной помощи со стороны специалистов и родителей. При целенаправленной работе заинтересованных лиц с опорой на компетентностный подход у лиц с ТМН формируются представления о себе, умения и навыки самообслуживания, личной безопасности и экологической культуры, социально-коммуникативные умения, социально одобряемое поведение, хозяйственно-бытовой труд [3]. Данные компоненты социального опыта формируются при условии преемственного и непрерывного взаимодействия всех специалистов и родителей. Процесс преемственности

заключается в целенаправленном и планомерном взаимодействии двух ведомств: учреждения Министерства образования (центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР)) и учреждения Министерства труда и социальной защиты (территориальный центр социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН)). В силу своих особенностей лица с ТМН быстро утрачивают ранее приобретенные умения и навыки. Поэтому основная цель преемственности: обеспечить непрерывное (в течение всей жизни) формирование и развитие социального опыта у молодых людей с ТМН.

Для решение данной цели необходимо создавать социально-педагогические условия в ЦКРОиР и ТЦСОН, позволяющие формировать и развивать социальные умения и навыки у лиц с ТМН. Социально-педагогические условия важно создавать как в ЦКРОиР и ТЦСОН, так и использовать реальные ситуации, необходимые для формирования практических умений и навыков у молодых инвалидов с ТМН.

В ЦКРОиР педагоги используют различные методы, приемы, средства обучения и воспитания для формирования социального опыта у детей с ТМН разного возраста (ранний возраст, дошкольный, младший школьный, подростковый, старший школьный возраст). После 18 лет эстафету непрерывности и преемственности принимают специалисты ТЦСОН.

Для этого используют следующие методы: словесные, наглядные практические [1]. Все методы тесно взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Очень важно использовать прием моделирования реальной ситуации (по возможности), при котором используются все три группы методов. Например, при обучении умению самообслуживания алгоритм мытья рук практикуется только в реальной ситуации (санитарно-гигиеническое помещение, где педагог поэтапно учит детей мыть руки). В дальнейшем данное умение ежедневно закрепляется в учреждении и дома. При обучении хозяйственно-бытовому труду используем реальную ситуацию полива комнатных растений. Алгоритм ухода за растениями отрабатываем в уголке природы, затем ежедневно

закрепляем, переносим сформированное умение по уходу за растениями на цветочную клумбу.

Актуально в сегодняшнем современном образовании использовать информационно-коммуникационные технологии: мультимедийные презентации, электронные средства обучения, видеоролики, онлайн-сюжеты, где отображены необходимые модели, алгоритмы, инструкции, наглядные способы выполнения тех или иных действий в различных жизненных ситуациях. Так, использование мультимедийной презентации для формирования умения использовать утюг и гладить вещи из различных материалов и фактур помогает формировать данное умение при многократном изучении алгоритма использования утюга. Важно использовать наглядный образец алгоритма при обучении и закреплении данного умения. Аналогично можно использовать в мультимедийной презентации алгоритмы использования электрочайника, компьютера, ноутбука, микроволновой печи, зажигания газовой плиты и т.п. В дальнейшем данные алгоритмы ежедневно закрепляются в учреждении и дома.

Видеоролики, онлайн-сюжеты используются при изучении ситуаций, которые недоступны в реальном времени. Например, при изучении правил посещения метро (аэропорта) предъявляем данные приемы работы с многократным показом и объяснением. Но при изучении данных тем у детей возникают трудности, так как виртуальная картинка не до конца объясняет все те моменты, которые способна предоставить реальная жизненная ситуация.

При формировании социального опыта у лиц с ТМН специалистам ЦКРОиР и ТЦСОН необходимо на первый план выдвигать формирование и развитие тех практических умений и навыков, которые необходимы таким людям ежедневно. Но, в силу имеющихся нарушений, не всегда могут быть сформированы ключевые умения и навыки. Некоторые умения формируются в течение всей жизни и только с опорой на разные виды помощи со стороны взрослого (педагога, родителя): стимулирующая, обучающая, поддерживающая, организующая [2, с.171].

Таким образом, особенности формирования социального опыта у лиц с ТМН связаны с особенностями физического и (или) психического развития человека с ТМН, с организацией социально-педагогических условий, с непрерывностью и преемственностью между ЦКРОиР и ТЦСОН, в верном и действенном отборе и реализации специальных методов, приемов и средств для формирования и развития социального опыта у лиц с ТМН. Чем шире сформированы ключевые компоненты социального опыта у лиц с ТМН, тем быстрее пройдет социальная адаптация и успешнее будет осуществляться социализация человека с ТМН.

Список использованных источников:

1. *Бабанский, Ю.К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. М. : Просвещение. 1985. 208 с.
2. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – М. : Академический Проект. 2000. 184 с.
3. *Маллер А.Р.* Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А. Р. Маллер. М. : Аркти. 2002. 176 с.
4. Словарь по социальной педагогике : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.

**РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА**

М. Я. Чебанова

*учитель – дефектолог, ГБОУ СО «Школа для обучающихся по
адаптированным образовательным программам № 2 г. Саратова», Саратов,
Россия*

cmashulka@inbox.ru

Аннотация: В статье проанализированы проблемы социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрены важнейшие направления реабилитации посредством социокультурных технологий. Цель данной статьи заключается в рассмотрении способов реабилитации посредством искусства. Также было рассмотрено мнение Ю. С. Моздоковой о «социокультурной анимации» и использование различных творческих фестивалей, в целях реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: люди с ограниченными возможностями здоровья, реабилитация, творческий потенциал, социокультурная анимация.

**REHABILITATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES THROUGH
THE CREATIVE POTENTIAL**

M.Y. Chebanova

master's student, Saratov State University,

Special Teacher, School for the students with disabilities №2, Saratov, Russia

cmashulka@inbox.ru

Abstract. The article analyzes the problems of social and cultural rehabilitation of children with disabilities. The most important directions of rehabilitation through socio-cultural technologies are considered. The purpose of this article is to explore

ways to rehabilitate through art. Also, the opinion of Yu. S. Mozdokova on "socio-cultural animation" and the use of various creative festivals for the rehabilitation of people with disabilities are considered.

Keywords: people with disabilities, rehabilitation, creativity, sociocultural animation.

Современное общество уделяет большое внимание реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Специалисты разных областей: дефектологи, психологи, логопеды и др. разрабатывают и внедряют авторские программы, в которых используются инновационные методы и средства реабилитации и социализации детей с ОВЗ. В России реабилитационные мероприятия являются приоритетным направлением в социальной политике. Но к сожалению на данном этапе, рассматривая программу «Доступная среда 2011 – 2020» «в настоящее время доступность среды для инвалидов в Российской Федерации находится на низком уровне. Как показывают результаты социологических исследований, наиболее критически доступность социальной инфраструктуры в стране оценивают респонденты с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: почти 60% из них приходится преодолевать барьеры при пользовании общественным транспортом, 57—58% — при посещении учреждений культуры и государственных учреждений, 48% — при совершении покупок. Две трети респондентов — инвалидов по зрению отмечают трудность или полную невозможность посещения спортивных сооружений и мест отдыха» [1].

Индивидуальный подход в вопросах реабилитации детей с ОВЗ играет большую роль. При этом должны учитываться условия внутри семьи, доступная образовательная среда, трудовая деятельность, личностные особенности ребёнка. Ребёнок с ограниченными возможностями здоровья может стать полноценным членом общества и вести самостоятельную жизнь, но для этого необходима специализированная ранняя работа с такими детьми. Раскрытие творческих способностей ребёнка является важным аспектом для

социокультурной реабилитации. Благодаря раскрытию творческого потенциала в будущем дети могут не только быть самодостаточными, но заслужить уважение социальном сообществе.

Рассмотрим несколько выдающихся личностей, которым инвалидность не помешала найти своё место в мире искусства:

1. Людвиг Ван Бетховен – композитор XVIII – XIX века, после потери слуха начал писать настоящие шедевры.

2. Рэй Чарльз – знаменитый американский слепой музыкант, на его счету 70 студийных альбомов, в жанре соул, джаз и ритм-энд-блюз.

3. Стивен Уилтшир – всемирно известный художник с синдромом Саванта, прославившийся своими способностями в воспроизведении городских пейзажей увиденных лишь однажды.

4. Кристи Браун – выдающийся ирландский художник, писатель, поэт, в детстве страдал ДЦП. По его истории был снят фильм «Моя левая нога».

5. Питер Лонгстафф – был рождён без рук, рисует потрясающие картины правой ногой.

На этом естественно список не заканчивается, людей с ОВЗ, для которых искусство стало огромным толчком к реабилитации и самостоятельной жизни, таких людей огромное количество по всему Земному шару.

Реабилитация посредством искусства состоит из разнообразных мероприятий, целью которых является восстановление культурного статуса человека с ОВЗ как самодостаточной личности. Раскрывая в себе творческий потенциал инвалиды становятся ближе к культуре и искусству, это помогает им адаптироваться в повседневных социокультурных ситуациях, а также позволяет расширить виды досуговой деятельности [2].

Каждый вид искусства обладает своими неповторимыми качествами. То что можно сказать с помощью холста, кистей и красок – не всегда получается описать в танце или же музыке. Для развития эстетического вкуса, а также гармонично развитой личности, необходимо комплексное знакомство с различными видами искусства.

Существуют различные технологии для реабилитации инвалидов, в основном они направлены на взаимодействие в социуме и развитие коммуникативных навыков. К наиболее распространённым технологиям социокультурной реабилитации относятся:

1. Арт-терапия
2. Музыкаотерапия
3. Игротерапия
4. Куклотерапия
5. Глинотерапия
6. Танцотерапия
7. Сказкотерапия и др.[2].

На данной ступени развития общества прослеживается следующая тенденция: дети, подростки, молодые люди, а также пожилые граждане с ограниченными возможностями здоровья чаще используют пассивные формы проведения досуга, а это влияет на недостаточный уровень культурной неосведомлённости. Для решения этой проблемы используются информационно-просветительные технологии, благодаря им у людей с ОВЗ и членов их семей формируется активная позиция в проведении их досуга.

Приоритетным для обсуждаемой нами категории людей, является внедрение, для самосовершенствования личности, культуротворческих технологий. Такие технологии позволяют обеспечить условия для творческого развития человека.

Развивая в себе творческие способности, человек становится менее раздражительным, уменьшается вероятность появления депрессивного состояния, появляется уверенность в себе и чувство собственной значимости, а также удовлетворение от результата своей работы.

Использование в целях реабилитации технологию социокультурной анимации, позволяет сформировать самостоятельную социально активную личность. По мнению Ю. С. Моздоквой: «Социокультурная анимация — это реабилитационная технология психологической направленности, имеющая

целью изменение негативного отношения к реалиям жизни, поведения, межличностных и коллективных отношений путём непосредственного погружения личности в социокультурную среду, что позволяет достичь эффект “одухотворения, оживления” психоэмоциональной сферы, мировоззренческой установки реабилитанта, позитивации его восприятия жизненной ситуации. Это воздействие осуществляется посредством разнообразных видов, способов и форм социокультурной деятельности, в том числе игровой»[3].

С помощью рекреативно-оздоровительных технологий реализуется оздоровительная деятельность с использованием игровых и развлекательных мероприятий.

О работе социокультурных технологий в России свидетельствуют различные проводимые научные форумы, симпозиумы, семинары, фестивали, конкурсы и т.д.. Одним из таких является международный форум «Социально-культурная анимация: от идеи к воплощению» его посещают специалисты из различных уголков России, дальнего и ближнего зарубежья, его целью является обсуждение актуальных проблем развития российского и зарубежного образования, современных технологий социально-культурной деятельности и важных аспектов совершенствования сферы туризма, социально-культурной анимации.

Для людей с ограниченными возможностями здоровья проводятся фестивали творчества, на которые помогают людям раскрыться и самовыражаться. Например фестиваль особых театров «Протеатр», Международный кинофестиваль для людей с инвалидностью «Кино без барьеров», Международный благотворительный танцевальный фестиваль «Inclusive Dance». Каждый вид искусства (музыка, театр, хореография, изобразительное искусство) раскрывает многогранность личности, повышает самооценку и развивает воображение. Аналогичные фестивали ориентированы на духовно-нравственное воспитание общества на примере миролюбия, приобретение творческих связей между людьми с ограниченными возможностями здоровья, на привлечение внимания общественности к

проблемам инвалидов. При организации реабилитации посредством развития творческих способностей людей с ограниченными возможностями здоровья, важно применение комплекса различных видов искусства, чтобы процесс приобщения к художественно – творческой деятельности становился не только целью, но и способом познания мира и средством эмоционального выражения чувств самого создателя [4].

Так какова же главная цель социокультурной реабилитации? Это развитие творческого потенциала личности, нравственного и эстетического совершенствования. Творческая деятельность даёт позитивный настрой, силы совершенствоваться и выполнять свои основные трудовые обязанности.

Список использованных источников:

1. Государственная программа «Доступная среда» продлена до 2020 года [Электронный ресурс] //Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации: [веб-сайт]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/social/invalid-defence/292>: (дата обращения: 02.09.2020)

2. *Ломакина В. И.* Социокультурная реабилитация инвалидов: методические рекомендации. М.: РИК, 2010. 144 с.,с.37

3. *Моздокова Ю.С.* Роль мэйнстриминга в анимационной деятельности с нуждающимися гражданами.//Социально-культурная анимация: от идеи к воплощению: материалы X Международного форума. В.10. – М.: МГИК, 2017. – С. 144-149.

4. *Пичугин Я.* Лицом к лицу с Татьяной Танковской / Я. Пичугин // Природа и человек (Свет). – 2008. – № 5. – С. 79-80, 3-я с. обл.

ОСОБЕННОСТИ НАПРАВЛЕНИЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Е. В. Черникова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий, ГОУ ВПО «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко», г. Тирасполь, Приднестровье

chevsaratov@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются особенности направлений социально-педагогической деятельности в молодежной среде. Говорится о роли волонтерства в современном обществе. Отмечаются условные группы волонтеров. Приводятся характеристики условных групп волонтеров.

Ключевые слова: волонтерство, молодежная среда, волонтерская деятельность, направления волонтерской социально-педагогической деятельности в молодежной среде.

FEATURES OF DIRECTIONS OF VOLUNTEER SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN YOUTH ENVIRONMENT

E.V. Chernikova

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy and Modern Educational Technologies, Transnistrian State University
Tiraspol, Transnistria*

chevsaratov@mail.ru

Abstract. The article discusses the peculiarities of the directions of social and pedagogical activity in the youth environment. The role of volunteering in modern society is discussed. Conditional groups of volunteers are noted. The characteristics of the conditional groups of volunteers are given.

Keywords: volunteering, youth environment, volunteer activity, directions of volunteer social and pedagogical activity among youth.

Волонтерство является основой построения и развития гражданского общества. Оно воплощает в себе самые благородные стремления человечества – стремление мира, свободы, безопасности и справедливости для всех людей.

Система социально-педагогической деятельности в Приднестровской Молдавской Республике в современных условиях постоянно нуждается во внимании со стороны государства и общества. Потребность в эффективной социально-педагогической деятельности предстает перед нами как никогда.

Волонтерство является одним из составляющих социально-педагогической деятельности. Одним из направлений социально-педагогической деятельности является участие добровольцев в осуществлении целого ряда социальных услуг для тех, кто в них нуждается – волонтерская работа.

Молодежь, молодежная проблематика часто становится объектом социологического анализа. Так, И.С. Кон понимал под молодежью социально-возрастную группу, выделяемую на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных теми и другими социально-психологическими свойствами [2].

А.С. Запесоцкий охарактеризовал молодежную среду как часть населения, находящаяся в стадии социализации, то есть включенную в процесс усвоения определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих людям функционировать в качестве полноправных членов того или иного общества [1].

Существует несколько характерных черт, присущих только молодежной среде и позволяющих отличать ее от других социально-демографических и социокультурных общностей. Это, прежде всего: 1) возрастные характеристики; 2) особенности социального положения; 3) специфические социально-психологические свойства; 4) обретение самоидентичности в различных сферах общественной жизни [3].

Концепции молодежи, основанные на идеях гуманистической и социокультурной педагогики, просматривают в своих трудах В.Г. Афанасьев, Е.Н. Герасимова, Н.В. Кузьмина, Н.Л. Селиванова, В.А. Ситарова и др. [1; 2;3].

Предметом научного анализа стали социально-психологические особенности, развитие интересов и потребностей молодых людей. По мнению многих ученых, социально-психологическое развитие молодежи характеризуется неравномерностью, напряженностью, наличием и повторяемостью конфликтных ситуаций.

Следует выделить, что в последнее время обострилось немало молодежных проблем, среди которых основными являются: потеря идеалов, социальной перспективы, жизненного оптимизма.

Таким образом, в молодежной среде есть одна особенность – повышенная социальная активность. Молодые люди активно вступают в жизнь и как бы «примеривают» на себя разные социальные роли, виды и способы общественной деятельности, разные формы общественного сознания.

Волонтер – это лицо, которое по собственному желанию помогает людям. Волонтер имеет право осуществлять волонтерскую деятельность самостоятельно или как член волонтерской организации, для этого необходимо:

- пройти соответствующую подготовку (инструктаж) для производства волонтерской деятельности; повышать свою квалификацию;
- проводить волонтерскую деятельность в гигиенических и безопасных условиях; на обеспечение в случае необходимости специальной одеждой, обувью и инвентарем, велосипедами, проездными билетами в городском транспорте общего пользования; поддерживать связи с волонтерскими организациями других стран [2].

Исследователи (А. Акимова, В. Бочарова, В. Воронов, Б. Вульф, Ю. Полищук, Н. Романова и др.) объясняют волонтерскую деятельность как добровольческую деятельность, основанную на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества, без цели получения прибыли, получения оплаты или карьерного роста; получения всестороннего удовлетворения личных и социальных потребностей путем оказания помощи другим людям.

А. Беспалько, И. Зверева и др. трактуют волонтерскую деятельность как основу функционирования общественных организаций, территориальных общин, форму гражданской активности населения [2;4].

Л.Артюшкина, Ю. Мацкевич, А. Поляничко, Л. Радченко – как мало специализированную помощь в различных сферах деятельности [3].

С. Бондаренко, В. Бочарова, Г. А. Капская – как форму общественной активности личности, направленную на решение социальных проблем, способствует формированию профессионально значимых качеств личности специалиста по социальной работе [3].

Исходя из анализа литературных источников, волонтерская деятельность – это любая социальная, общественно полезная, систематическая и мотивированная неприбыльная деятельность физических и юридических лиц, осуществляется путем выполнения и, предоставления услуг гражданам, организациям и обществу в целом. Волонтерская деятельность – индивидуальная или коллективная – это способ поддержания и укрепления таких человеческих ценностей, как забота и оказания помощи членам общества; использования каждым человеком своих прав и обязанностей как члена определенной общины в процессе обучения и развития на протяжении всей жизни, реализуя весь свой человеческий потенциал; взаимодействия между людьми.

Как благотворительная деятельность, волонтерская работа не является спонтанной или фрагментарной, а направляется на достижение определенных целей и результатов, которые обусловлены целью конкретной деятельности.

По утверждению В. Бочаровой, И. Зверевой, А. Капской, А.Мудрика, Е. Холостова, цель волонтерской работы, заключается в: содействии личностному и профессиональному росту, самореализации и социализации личности; предоставлении услуг тем, кто в этом нуждается; социальной поддержки, защиты, отдельным людям; реабилитации граждан с ограниченными возможностями и социально уязвимых групп населения; в просвещении населения и организации педагогики среды [1].

Исходя из вышеизложенного, волонтерство – социальная система взаимосвязанных действий членов этого общества на локальном, национальном и международном уровнях. В основе развития этого общественного сектора как сферы услуг лежит общественно полезная деятельность волонтеров.

По принадлежности к определенной организационной структуре волонтеров разделяют на две условные группы: первая – те, кто работает при центрах социальных служб для молодежи; вторая – те, кто являются членами различных общественных организаций. Привлечение людей к волонтерской деятельности происходит различными путями и на разных принципах.

Самый распространенный вариант – привлечение студентов соответствующих специальностей через волонтерские группы. Среди волонтеров многочисленной группой являются учащиеся старших классов и средних специальных заведений, студенты высшей школы [4].

В научной зарубежной литературе последнего времени достаточно известными стали разнообразные теоретические версии о социальном поведении: теория социального обмена, теория социальных норм. Эти нормы являются своеобразными каузально-атрибутивными схемами, которые дают людям ориентиры при возникновении ситуации с необходимостью помощи другим людям:

Во-первых – это норма взаимности и ожидания социальных дивидендов: «если я помогу этому человеку, то он будет отвечать мне так же взаимностью и поможет». В групповом взаимодействии с опорой на эту норму функционируют различные стратегии отвоевывание более высоких статусных позиций – субъект помогает другим людям, предоставляет услуги и ожидает за это признание. Во-вторых – это норма социальной ответственности, помощь нужно оказывать тем, кто имеет проблемы, безотносительно от того, вознаграждается такое поведение или нет. В условиях тяжелых катаклизмов, природных бедствий, угрожающих жизни, определен порядок, кому необходимо оказывать помощь: сначала младшим, затем старшим, сначала семьи и близким, потом друзьям, соседям, а потом всем остальным [5].

Изучение состава волонтерских групп позволило распределить волонтеров на четыре группы: по возрастной категории, основному месту учебы, работы, уровню образования.

Первая группа – подростки и юноши, учащиеся старших классов школ и средних специальных заведений, которые составляют актив разных групп (в клубах молодых инвалидов, творческих объединениях, школах лидеров, группах самопомощи, молодежных и детских объединениях и т.д.). Вторая группа – студенты высших учебных заведений (преимущественно из отделений педагогики, психологии, социальной работы / социальной педагогики), которые обращаются в центры по поводу практической помощи в обучении по профилю деятельности центров или проходят в центрах учебную практику. Третья группа – родители проблемных детей и подростков (детей-инвалидов, несовершеннолетних групп риска: девиантного, аддиктивного поведения и другие), объединяются в группы самопомощи. Четвертая группа – волонтеры-специалисты (психологи, педагоги, социальные педагоги, социальные работники, юристы, врачи [1]).

Для молодежи главной причиной участия в волонтерской деятельности является возможность самоутвердиться в глазах сверстников, возможность общения, возможность приобрести новых навыков и знаний и проведения собственного досуга. Молодежь имеет следующие преимущества в волонтерской деятельности:

Во-первых, молодежь абсолютно мобильна, поэтому работу, связанную с поездками, выходами на улицу, посещение детей-инвалидов на дому, проведением игр на улицах, выполняют очень хорошо. Во-вторых, уникальная черта волонтеров-молодежи: они с удовольствием включаются в организацию и проведение досуговых форм работы, что очень актуально для центров социальных служб для молодежи, поскольку одной из причин вступления в волонтеры есть желание организовать свой досуг.

Заметные изменения наблюдаются относительно желания самоорганизации волонтеров из молодежной среды: усиление

самостоятельности действий; содействия развитию трудолюбия у волонтеров. Привлечение к волонтерству активизирует молодежь в плане самоопределения [5].

Таким образом, организаторы волонтерской работы отмечают значительные изменения в структуре личности волонтера из молодежной среды и в процессе ее добровольного включения в социальную работу. Наибольшие заметные изменения проявляются в процессе самореализации молодых людей: повышение уровня самостоятельности, занимающихся волонтерской работой; повышение уверенности в себе; увеличение потребности в самореализации; изменения в осознании собственной индивидуальности.

Волонтерская социально-педагогическая деятельность в молодежной среде как направление социально-педагогической деятельности является одним из составляющих социально-педагогической деятельности. Об этом свидетельствует ряд законов, принятых и дополненных в начале XX века, а также специальных программ. В частности, к ним относятся: законы «Стратегии развития Приднестровской Молдавской Республики на 2019-2026 годы», «Типового Положения о специализированной организации по социально-воспитательной работе с молодежью» (2006).

Указанные нормативно-правовые акты Приднестровской Молдавской Республики обеспечили предпосылки для распространения волонтерской деятельности в молодежной среде, его становления и организационного оформления.

Становление волонтерской социально-педагогической деятельности в молодежной среде в Приднестровской Молдавской Республике сегодня происходит по нескольким основным направлениям, которые имеет следующие особенности: 1) Добровольная бесплатная работа волонтеров в общественных и некоммерческих организациях – оказанием помощи различным категориям населения в любых видах деятельности, обучения, развития. Такое направление волонтеров любого возраста способствует их творческой и социальной самореализации, саморазвития и самонаблюдение. 2) Добровольная

систематическая или эпизодическая помощь государственным учреждениям реализовать социальную политику – помощь образовательным учреждениям в учебно-воспитательной работе, учреждениям социального обеспечения в работе с детьми и молодежью с особыми потребностями и престарелыми. 3) Волонтерская деятельность является следствием творческого саморазвития, но эта деятельность не является профессиональной;

4) Педагогически направленная волонтерская деятельность, по сути, выступает и механизмом развития личности, ее социализации и духовного становления. Это направление развивается в детских и молодежных объединениях (целью их создания является общественно полезная деятельность), в различных группах при центрах социальных служб семьи и молодежи (Центр социально-воспитательной работы).

Необходимо, во-первых, изучить реальные потребности различных слоев населения; во-вторых, определить, апробировать и распространить методики социально-психологической работы, которые помогут в реализации этих проблем; в-третьих, нужна подготовка высококвалифицированных специалистов, способных профессионально внедрять разработанные концепции и программы социально-психологической работы [4].

Отметим основные направления волонтерства в социально-педагогической деятельности в молодежной среде: 1. Социально-реабилитационная деятельность, предупреждение и преодоление негативных явлений в молодежной среде; поддержка детей и подростков, пострадавших от морального, физического, сексуального насилия. 2. Социальная опека и защита наименее защищенных категорий детей и молодежи: поддержка и содействие развитию творческих способностей молодых инвалидов; социальная помощь молодым семьям; социальная работа с детьми сиротами и детьми, лишенными родительской опеки; содействие в трудоустройстве; содействие самовоспитанию, самоопределению и самосовершенствованию детей и молодежи.

Итак, волонтерство – это мощный ресурс для реализации социальной политики в государстве, существует только потребность донести через средства массовой информации возможности и пользу этой деятельности для общества. Для молодежи волонтерство – это путь для самореализации и формированию активной гражданской позиции. Волонтерская деятельность является основой построения и развития гражданского общества.

Список использованных источников:

1. Молодежь для молодежи. Практическое пособие по проведению волонтер, лагерей. – Донецк, 2003. С.82-95.
2. Волонтерство в социально-педагогической деятельности // Научные записки – №1,2 – 2002г.
3. *Лях Т. Л.* Волонтерские группы как ресурс социально-педагогической деятельности государственных и общественных организаций / Т. Л. Лях // Социальная педагогика: теория и технологии: учеб. [Для студ. высш. учеб. закл.] / [Т. Ф. Алексеенко, Т. П. Басюк, А. В. Беспалько и др.]; под ред. И. Д. Зверевой. - М.: Центр учебной литературы, 2006. – С. 130-139.
4. Волонтерское движение: опыт, проблемы, перспективы: Рабочие материалы семинара. – Киев, 24-30 сентября 2000 г.
5. *Голованова Т.П., Гапон Ю.А.* Волонтерство в социальной работе как феномен цивилизованного общества 3,1996

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ
РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ
ВАРИАНТАМИ РАЗВИТИЯ
(НА ПРИМЕРЕ НОРМОТИПИЧНЫХ И ДЕТЕЙ С ОВЗ)**

Н. В. Шутова

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, ФГАОУ ВО "Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского" (ННГУ), г. Нижний Новгород, Россия

shutovanataliavadimovna@mail.ru

Ю. М. Баранова

аспирант, психолог Центра социально-психологического сопровождения студентов, ФГАОУ ВО "Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского" (ННГУ), г. Нижний Новгород, Россия

july-baranov@mail.ru

Аннотация. В статье проводится сравнительный анализ жизненных перспектив (смысложизненных ориентаций) родителей воспитывающих детей с ОВЗ и нормотипичных детей. Приводятся результаты экспериментального исследования с применением методики Тест «смысложизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева. В исследовании приняли участие 40 родителей, из них 20 родителей, воспитывающие нормотипичных детей и составляющих контрольную группу (КГ) и 20 - родителей, воспитывающие детей с ОВЗ, составляющих экспериментальную группу (ЭГ).

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, жизненная перспектива, дети с ограниченными возможностями здоровья, родители детей с ОВЗ, ресурсы, трудная жизненная ситуация.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF LIFE PROSPECTS OF PARENTS
RAISING CHILDREN WITH DIFFERENT DEVELOPMENT OPTIONS**

**(ON THE EXAMPLE OF CHILDREN WITH DISABILITIES AND
THEIR NORMALLY DEVELOPING PEERS)**

N. V. Shutova

*PhD in Psychology, Professor, Department of General and Social Psychology
Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University, Nizhny
Novgorod, Russia*

shutovanataliavadimovna@mail.ru

Yu. M. Baranova

*Post-graduate student, Psychologist, Center for Social and Psychological
Support of Students, Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State
University (UNN), Nizhny Novgorod, Russia*

july-baranov@mail.ru

Abstract. The article provides a comparative analysis of the life prospects (life-meaning orientations) of parents raising children with disabilities and normotypic children. The results of an experimental study using the test method "life-meaning orientations" (SOE) by D. A. Leontiev are presented. The study involved 40 parents, including 20 parents who raise normotypic children and make up the control group (CG) and 20 parents who raise children with disabilities who make up the experimental group (EG).

Keyword: life-meaning orientations, life perspective, children with disabilities, parents of children with disabilities, resources, difficult life situation.

В последние десятилетия как отечественные, так и зарубежные дефектологи, психологи, педагоги указывают на тенденцию увеличения числа детей с ОВЗ. По данным Росстата, в 2020 году численность детей с ОВЗ увеличилась на 18 тыс. по сравнению с 2019 годом (в 2018 году - 651 тыс. детей, в 2019 года - 670 тыс., а к 1 января 2020 года - 688 тыс. детей) и данные цифры продолжают расти [1].

Одной из ключевых проблем в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, является проблема отношения родителей к данной ситуации, переживания и отношение родителей к рождению ребенка с ОВЗ.

Важным фактором является способность родителей переживать и преодолевать трудности, а также внутренний климат семьи. По нашему мнению, данная способность формируется исходя из внутренних ресурсов личности родителя.

Особое значение для формирования жизненной перспективы родителей, воспитывающих детей с ОВЗ является способность родителей справиться со стрессом, найти ресурсы для преодоления кризисной ситуации и принятия особенностей ребенка.

По мнению С. Л. Рубинштейна, трудная жизненная ситуация или кризисная ситуация способствует тому, что человек переходит на уровень большей рефлексии в своей жизни, а значит, способствует ценностно-смысловому определению жизни [2].

Особое значение переживания для связи с окружающим миром выделял Л. С. Выготский. В процессе переживания, человек интериоризует, переводит во внутрь себя окружающий мир, что приводит к тому, что он изменяет себя относительно усвоенного [3].

Ф. Е. Василюк рассматривает переживания с точки зрения поиска осмысленности жизни [4].

Так, именно критическая ситуация помогает человеку, благодаря его возможности обращения к внутреннему миру, расширять границы своего сознания и изменять его в соответствии с новыми условиями среды.

В своих исследованиях Э. Фромм выделял три основные психологические категории, которые он обозначал как ресурсы:

- надежда как готовность к встрече с будущим, как саморазвитие и ясность его перспектив, что, в целом, дает шанс жизни и росту,
- рациональная вера как ясное сознание множества возможностей и осознание использовать эти возможности вовремя,

- душевная сила или мужество как способность к сопротивлению подвергнуть сомнению попытки подвергнуть опасности веру и надежду, разрушить их, превратив их просто в однозначный оптимизм или иррациональную веру [5].

При потере ресурсов теряется и внутреннее благополучие человека, ухудшает общее состояние человека, являясь для него стрессом [6].

Наличие и процесс формирования жизненной перспективы, которая соответствует имеющимся жизненным силам, является способом «продвижения» личности к самоактуализации, развитию и сохранению психологического здоровья, достижению объективного успеха и субъективного благополучия [7].

Цель исследования – сравнительный анализ жизненных перспектив (смысложизненных ориентаций) родителей воспитывающих детей с ОВЗ и нормотипичных детей.

Методики исследования: Тест смысложизненные ориентации Д. А. Леонтьева.

Для сравнения показателей был проведён сравнительный анализ с помощью применения t - критерия Стьюдента у испытуемых ЭГ и КГ групп.

В эмпирической части исследования принимали участие 40 родителей, из них 20 родителей, воспитывающие нормотипичных детей, которые составили контрольную группу (КГ) и 20 - родителей, воспитывающие детей с ОВЗ, которые составили экспериментальную группу (ЭГ).

Экспериментальная база исследования - семейный центр "Лада", Досуговый Центр для людей с одновременным нарушением зрения и слуха «Перспектива».

Обратимся к полученным результатам (Таблица 1).

Таблица 1 Сравнительные показатели средних значений смысложизненных ориентаций у испытуемых ЭГ и КГ

Показатели	ЭГ		КГ		t - критери й	Достоверность
		G		g		
Осмысленность целей	17,9	5	34,8	5,1	10,6	p ≤ 0,01
Осмысленность процесса	17,1	5,9	33,9	5	9,8	p ≤ 0,01
Осмысленность результата	14,9	3,2	27,9	4,7	10,6	p ≤ 0,01
Локус контроля - Я	12,5	3,5	23,4	3,6	9,8	p ≤ 0,01
Локус контроля - Жизнь	16,2	2,7	31,5	7,2	9,3	p ≤ 0,01
Осмысленность жизни	61,9	13,9	110,2	18	9,7	p ≤ 0,01

В результате исследования было выявлено, что по шкале «осмысленность целей» в ЭГ показатели низкие (17,9), следовательно, у испытуемых нет наличия в жизни целей на будущее, придающих жизни направленность, временную перспективу и осмысленность.

В КГ показатели «осмысленность целей» средние, для них присуще наличия в жизни целей на будущее, придающих жизни направленность, жизненную перспективу и осмысленность.

По шкале «осмысленность процесса» у родителей из ЭГ был выявлен низкий показатель (17,1), что указывает на имеющиеся признаки неудовлетворенности своей жизнью в настоящем, в КГ показатели средние (33,9) – значительная часть родителей нормотипичных детей воспринимают жизнь интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом.

По шкале «осмысленность результата» в ЭГ показатели низкие (14,9), родители воспитывающие детей с ОВЗ испытывают неудовлетворенность прожитой частью жизни. В КГ показатели средние (27,9) –испытуемые получают удовлетворение от ощущения смысла жизни.

По шкале «локус контроля – Я» у родителей из ЭГ выявлен низкий показатель (12,5) ,что указывает на неверие в свои силы, неспособность контролировать события собственной жизни.

По шкале «локус контроля – жизнь» у родителей из ЭГ показатель низкий (16,2), у них присутствует, убеждение в том, что жизнь индивида призрачна и без толку строить планы на своё будущее, в КГ показатели средние (31,5) –они убеждены в том, что индивид может установить контроль на свою жизнь, активно принимать решения и олицетворять их в жизнь.

По шкале «осмысленность жизни» у родителей из ЭГ средний показатель значительно ниже (61,9), по сравнению с КГ (110,2), что говорит о наличие более высокого уровня общей осмысленности жизни у родителей нормотипичных детей.

Так нами были выявлены некоторые особенности жизненных перспектив (смысложизненных ориентаций) родителей воспитывающих детей с ОВЗ и нормотипичных детей.

Среди этих особенностей, прежде всего, следует отметить отсутствие позитивных ощущений по поводу своих возможностей собственной жизни у значительной части родителей воспитывающих детей с ОВЗ. Большинство из них указывают на неверие в свои силы, неспособность контролировать события собственной жизни. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости организации комплексной психологической помощи родителям воспитывающих детей с ОВЗ.

Список использованных источников:

1. Количество инвалидов в России и размер ЕДВ. Статистика и показатели. URL: <https://rosinfostat.ru/invalidy/#i-7>

2. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 720 с.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика. 1983. 368 с.
4. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
5. *Фромм Э.* Здоровое общество. М.: АСТ, 2006. 539 с.
6. Практикум по психологии здоровья / Под ред. Г.С.Никифорова. – СПб: Питер, 2005. 351 с.
7. *Шутова Н.В, Шуткина Ж.А., Дунаева Н.И.* Личностные ресурсы родителей, воспитывающих детей с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-2. С. 327-328.

НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ

ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЛЬФИНОТЕРАПИИ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

А. Л. Медведева

*студентка 3 курса Севастопольского экономико-гуманитарного института
ФГАУО ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г.*

Севастополь, Россия

medvedeva2anna@yandex.ru

Научный руководитель: *доцент кафедры общей психологии Севастопольского экономико-гуманитарного института ФГАУО ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»,
кандидат психологических наук О.Б. Бовть*

Аннотация. В статье обосновывается актуальность, необходимость и целесообразность применения дельфинотерапии в качестве средства психологической коррекции эмоциональных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Проанализированы современные исследования в области психокоррекционной работы с таким контингентом детей. Рассмотрены основные и вспомогательные техники работы с детьми с РАС, проанализированы условия и факторы их положительного воздействия и эффективности. Предложена авторская разработка коррекционного комплекса дельфинотерапии для детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: дельфинотерапия, психологическая коррекция, расстройства аутистического спектра, психокоррекционная программа.

APPLICATION OF DOLPHIN THERAPY IN PSYCHOCORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

A. L. Medvedeva

*Student, Sevastopol Institute of Economics and Humanities, Crimean Federal
University, Sevastopol, Russia
medvedeva2anna@yandex.ru*

*Scientific adviser: PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Department
of Psychology, Sevastopol Institute of Economics and Humanities, Crimean Federal
University, Sevastopol, Russia, O.B. Bovt*

Abstract. The article substantiates the relevance, necessity and expediency of using Dolphin therapy as a means of psychological correction of emotional disorders in children with autism spectrum disorders. Modern research in the field of psycho-corrective work with such a contingent of children is analyzed. The main and auxiliary techniques of working with children with autism spectrum disorders are considered, the conditions and factors of their positive impact and effectiveness are analyzed. The author's development of a correction complex of Dolphin therapy for children with autism spectrum disorders is proposed.

Key words: Dolphin therapy, psychological correction, autism spectrum disorders, psycho-correctional program.

В современном мире отмечается тенденция увеличения числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). В связи с этим актуальной становится проблема проведения психокоррекционных мероприятий, направленных на улучшение качества жизни таких детей, повышение успешности их социально-психологической адаптации. Анималотерапия, в частности дельфинотерапия как направление психологической коррекции в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, также становится актуальным предметом научных исследований в силу распространенности, доступности и эффективности данного вида психотерапии. При этом еще недостаточно изученной остается проблема исследования психокоррекционных возможностей дельфинотерапии в работе с детьми с РАС, в частности

эффективность её воздействия на развитие эмоционально-волевой и коммуникативной сфер данного контингента детей, В связи с этим, дельфинотерапия, как вид психокоррекционной работы с детьми с проявлениями РАС, становится актуальным направлением научно-теоретических психологических исследований, а также поиска и разработки практических методов её реализации.

Интерес ученых к проблемам исследования направлений, форм и методов психологической и педагогической коррекции в работе с детьми с различными нарушениями развития неуклонно растет, о чем свидетельствует рост количества научных публикаций по данной проблематике. Исследователями освещены вопросы психологической помощи детям с нарушениями в развитии (С.И. Артамоненкова, Р.Р. Вялитова, И.А. Долотова, Д.В. Ермолаев, Ю.Г. Зарубина, А.В. Рязанова, М.С. Шапиро и др.), интеграции таких детей в образовательную среду (А.А. Нестерова и др.). Особое внимание уделяется детям с расстройствами аутистического спектра, в частности, проблеме психологического сопровождения позитивной социализации таких детей (Р.М. Айсина, А.А. Нестерова, Т.Ф. Сулова и др.), разработки методов и средств работы с детьми с РАС (А.Г. Свинолупов, М.А. Сухотин, М.В. Тряпичкина и др). При этом, по нашему мнению, недостаточно исследованным остается метод дельфинотерапии, который может стать достаточно эффективным в работе с детьми с РАС.

Ещё в 1987 году британские ученые наблюдали положительное воздействие дельфинов на здоровье и эмоциональное состояние человека. После того, как ученые Великобритании провели ряд исследований, благотворное влияние этих милых млекопитающих было окончательно признано и в начале девяностых годов прошлого века уже стало довольно широко применяться и в других странах [2, с. 177-178]. О лечебном воздействии дельфинов на организм человека впервые сообщили Б. Смит и Д. Натансон [5, с.168].

А затем постепенно в практику стали вводить лечение дельфинотерапией детей с различными физическими и психическими нарушениями. Впервые это

произошло в немецком городе Нюрнберге [1, с. 12]. Опубликованы разработки программ развития познавательных способностей, коррекционных программ двигательных нарушений у таких детей [2, 5]. Изучалось влияние ультразвука на мозговые структуры.

Цель статьи – проанализировать целесообразность и эффективность применения дельфинотерапии для коррекции эмоциональные проявлений у детей с расстройствами аутистического спектра и предложить вариант коррекционной программы.

Расстройство аутистического спектра – это тип общего нарушения развития, для которого характерны: аномалии и задержки в развитии, психопатологические изменения во всех трех сферах: эквивалентных социальных взаимодействиях, функциях общения и поведения, которое ограничено, стереотипно и монотонно.

Также встречаются фобии, расстройства сна, нарушения коммуникации, вспышки раздражения и направленная на себя агрессивность, слабость эмоциональных реакций. Коррекции последних двух проявлений и посвящена данная разработка.

Метод дельфинотерапии является системой физических и психических воздействий, направленных на пациента, с использованием дельфинов. Дельфины обладают уникальным сонаром, который располагается в полушарии головного мозга и выполняет сразу несколько функций. Таких как: речь, слух, обоняние, зрение. Ультразвуковые колебания сонара активно воздействуют на клетки и оказывают лечебный эффект [5, с. 170].

Так как дельфинотерапия уже используется для вспомогательной терапии детей с РАС, то уже сформированы основные принципы работы и механизмы воздействия.

Влияние на организм происходит на физическом уровне (упражнения, плавание), развитие сенсомоторики, создание положительной игровой атмосферы и стабилизация психологического фона. Кроме этого, выделяются такие виды взаимодействия как свободное общение и организованное

взаимодействие. С целью повышения эффективности дельфинотерапии в психокоррекционной работе с детьми с РАС в нашей программе предполагается использование обоих видов взаимодействия.

Дельфинотерапия состоит из 3 этапов: подготовительного, основного и заключительного.

Подготовка. На этом этапе проводится предварительная психодиагностика уровня развития эмоциональной сферы, коммуникативных навыков, общего психоэмоционального состояния ребенка. Собираются данные анамнеза, выявляются возможные препятствия или противопоказания к проведению дельфинотерапии. Также программа индивидуализируется с учетом психологических особенностей и физических возможностей ребенка.

Основной. На этом этапе происходит непосредственное взаимодействие ребенка и животного: плавание, совместные игры, катание на дельфине и другие.

Заключительный. Проводится повторная психологическая диагностика с целью оценки результатов психокоррекционной работы и назначения повторного цикла занятий.

Наша программа включает в себя все три этапа и рассчитана на 10-15 занятий, длительностью до 20 минут.

Предполагаемые результаты психокоррекционной программы: снижение уровня агрессивности, тревожности, развитие эмоциональных внешних проявлений, создание положительного психоэмоционального состояния у ребенка, пробуждение интереса к окружающему миру, его интерес к происходящему вокруг.

На подготовительном этапе также предполагается знакомство ребенка с дельфинами посредством просмотра видеоматериалов, иллюстраций, игрушек. Это проводится с целью минимизации возможного стресса при непосредственном контакте ребенка и животного.

Основной этап мы также разделили на три основных блока:

Первый блок включает в себя знакомство ребенка и животного на суше, свободное общение, игры с дельфином. После занятия ребенку на этом этапе

предлагается оценить свои эмоции и эмоции дельфина, при помощи рисунка или выбора готовой иллюстрации, в качестве которых предполагается использовать картинки с изображением эмоций.

Второй блок – основное взаимодействие. План занятия на этом этапе следующий:

1. Приветственная часть. Ребенок приветствует дельфина в удобной ему форме. Общение на помосте (5-10 минут).

2. Релаксационное и свободное общение в воде. Ребенок находится в воде, возможно катание на спине, релаксация, игры с предметами. Выбор активности зависит от психоэмоционального состояния ребенка (15 минут).

3. Завершение – подведение итогов психокоррекционного занятия, оценка ребенком своих положительных чувств, эмоций, оценка эмоций дельфина ребенком, также с применением средств арт-терапии. Прощание с дельфинами (5 минут).

Третий блок – завершающее занятие. Цель на этом этапе – завершить общение с дельфином без стресса для ребенка. Ребенку предлагается сделать подарок дельфину, сфотографироваться, чтобы он потом мог смотреть и вспоминать положительные эмоции, связанные с дельфинотерапией. При готовности к повторному прохождению психокоррекционной программы, сообщить ребенку о том, что он и дельфин еще встретятся.

Успешная реализация данной психокоррекционной программы может помочь ребенку научиться оценивать эмоциональное состояние и свое, и окружающих, снизить уровень агрессии и тревожности.

Таким образом, дельфинотерапия может использоваться как эффективный метод психологической коррекции нарушений в психоэмоциональной сфере у детей с расстройством аутистического спектра.

Список использованных источников:

1. *Лях К.Ф., Карпенкова Н.М.* Применение анималотерапии в медико-социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями в

Мурманском центре социальной помощи семье и детям // Вестник МГУ. 2012. №1.

2. *Макарова Л.Н., Лернер В.Л., Дерябина Г.И.* Анималотерапия как нетрадиционная форма двигательной активности детей с ОВЗ в рамках адаптивной физической культуры // Гаудеамус. 2019. №3 (41).

3. *Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф.* Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (рас): комплексный и междисциплинарный подходы // Образование и наука. 2016. №3 (132).

4. *Нестерова А.А.* Интеграция детей с расстройствами аутистического спектра в образовательную среду // XI научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования». Москва; С.-Петербург: Нестор-История, 2015. С. 232-236.

5. *Нувולי А.В.* Психолого-педагогическая коррекция познавательной деятельности детей с аутизмом с помощью дельфинотерапии / А. В. Нувולי, Ж. Р. Гарданова, В. Н. Бычкова, И. Н. Бычков // Молодой ученый. 2016. № 7.6 (111.6). С. 168-170.

6. *Рязанова А.В., Ермолаев Д.В., Шапиро М.С., Артамоненкова С.И., Долотова И.А., Зарубина Ю.Г., Вялитова Р.Р.* Модель психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Аутизм и нарушения развития. 2012. № 3 (38). С. 1-23.

7. *Свинолунов А.Г., Тряпичкина М.В.* Факторы влияния иппотерапии на личность ребенка с детским аутизмом // Челябинский гуманитарий. 2010. № 11. С.51-53.

8. *Сухотин М.А.* Рисование как средство развития и поддержания диалогической речи с ребенком, имеющим аутизм // Аутизм и нарушения развития. 2014. № 1 (42). С. 39-48.

ИЗУЧЕНИЕ РЕАГИРОВАНИЯ НА ФРУСТРИРУЮЩИЕ СИТУАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Р.М. Набиева

*студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия*

ordu_kader@mail.ru

Научный руководитель: *доцент кафедры реабилитационных технологий
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия*
кандидат психологических наук Л.В. Шипова

Аннотация. В статье рассматриваются особенности реагирования подростков с легкой степенью умственной отсталости на фрустрирующие ситуации. Для определения степени фрустрированности использовались модифицированный вариант теста Розенцвейга и наблюдение. Установлены преобладающие типы реагирования подростков с легкой умственной отсталостью на фрустрирующие ситуации.

Ключевые слова: фрустрация, фрустрирующие ситуации, поведение, умственная отсталость, подростки, агрессия.

STUDY OF RESPONSE TO FRUSTRATING SITUATIONS IN ADOLESCENTS WITH MILD MENTAL DELAY

R.M. Nabieva

Student, Saratov State University, Saratov, Russia

ordu_kader@mail.ru

Scientific adviser: *PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Department
of Rehabilitation Technologies, Saratov State University, Saratov, Russia*

L.V. Shipova

Abstract. The article discusses the features of the response of adolescents with a mild degree of mental delay to frustrating situations. A modified version of the Rosenzweig test and observation were used to determine the degree of frustration. The prevailing types of response of adolescents with mild mental retardation to frustrating situations are established.

Keywords: frustration, frustrating situations, behavior, mental delay, adolescents, aggression.

Состояния фрустрации и агрессии влияют на всю психическую жизнь человека и являются неотъемлемыми реакциями организма при адаптации к окружающей среде. Поэтому изучение реакции на фрустрацию по отношению к различным видам агрессии в подростковом возрасте приобретает особую актуальность. Актуальность темы заключается в том, что состояние фрустрации свойственно всем людям, в том числе и умственно отсталым, но в связи с интеллектуальной недостаточностью последние с трудом справляются с ним.

Изучение особенностей реагирования подростков с легкой умственной отсталостью на фрустрирующие ситуации имеет важное значение для профилактики дезадаптивного поведения у данной категории обучающихся, коррекции нарушений поведения и эмоциональных расстройств [1].

В психологической литературе исследователи придают понятию «фрустрация» разное значение. Согласно Розенцвейгу, фрустрация - это состояние человека, выражающееся в характерных чертах опыта и поведения, вызванное непреодолимыми трудностями или псевдотрудностями, которые появляются на пути к достижению цели и решению определенных проблем. Розенцвейг, как автор одного из методов изучения фрустрации, ввел важное понятие фрустрационной толерантности, понимаемой как способность человека адекватно оценивать сложную ситуацию и находить пути выхода из этой ситуации и отмечал, что природа возникновения и выхода из фрустрирующей ситуации бывает разной.

Существуют несколько теорий фрустрации, одной из которых является теория фрустрация – агрессия Д. Долларда. По мнению автора, если человек проявляет агрессию, то следует предположить о его фрустрации. Чем сильнее стремление к достижению нереальной цели, тем сильнее агрессия. Его основной вывод: «агрессия всегда есть следствие фрустрации». Согласно другой теории фрустрация – регрессия К. Левина, Р. Баркера и Т. Дембо. Регрессия является основным защитным механизмом, то есть воспроизводится ранее усвоенный модель поведения. Часто данный механизм сочетается с другими. Фрустрация – фиксация теория Н. Майера. В рамках данной теории активность человека теряет цель. Поведение становится бесцельным и повторяющимся. Таким образом, агрессия невозможна без проявлений фрустрации [2].

Следует отметить, что чем непреодолимы трудности, чем значительнее недостигнутая цель, тем агрессивнее становится умственно отсталый подросток. Согласно исследованиям в подростковом возрасте агрессия достигает своего «пика», что связывают не только с органическим поражением ЦНС, но и с влиянием негативных факторов окружающей среды. Наличие отклонений в психофизическом развитии умственно отсталых школьников отрицательно сказывается на развитии познавательной сферы и межличностного общения. Все это приводит к искаженному формированию представлений об окружающих людях и установлению полноценных контактов с ними, следовательно, нарушениям поведения, проблемам в социально-педагогической адаптации и реабилитации умственно отсталых подростков.

Правильное воспитание, специальное обучение, исходя из особенностей интеллектуального недоразвития, позволяет умственно отсталым школьником максимально развить свои умственные способности и тем самым успешно адаптироваться к нормальным социальным условиям: в повседневной жизни, в коллективной работе и т. д. [3]

В современной специальной психологии признана уникальность психического развития ребенка с умственной отсталостью при наличии общих закономерностей развития с нормально развивающимся ребенком.

Исследователи указывают на особенности психического развития детей с умственной отсталостью. Рассматривая эти особенности, при выявлении дефектных сторон как в их познавательной деятельности и личностных сферах, необходимо изучать и различные позитивные проявления, сохраняющиеся в этих сферах [4].

В своей работе Д.И. Бойков анализирует агрессивные проявления умственно отсталых подростков, воспитываемых в школах-интернатах, в процессе речевого общения. В ходе исследования выявлен высокий уровень внешней агрессии у умственно отсталых подростков, особенно по отношению к сверстникам, крайне низкий уровень самостоятельности и инициативы в разрешении конфликтных ситуаций. Автор указывает на неразвитость внутренних механизмов опосредования у воспитанников школ-интернатов, которые компенсируются формированием различных типов защитных реакций. Вместо формирования произвольного поведения формируется ориентация на внешний контроль, вместо стремления справиться с трудной ситуацией - склонность к аффективной реакции, перекалывание ответственности на других. Это в какой-то степени относится и к детям, воспитывающимся в семье. Анализируя генез агрессивности, автор указывает на склонность умственно отсталых подростков к преувеличению по отношению к себе степени проявления недоброжелательности, несправедливости, толковать любой неуспех в деятельности не как собственный недостаток, а как результат стремления навредить со стороны других людей [5].

Целью исследования явилось изучение влияния фрустрации на специфику поведения умственно отсталых подростков. Для изучения уровня фрустрированности использовались следующие методики тест Розенцвейга - методика рисуночной фрустрации, детский вариант (модификация Н.В. Тарабриной), наблюдение.

Экспериментальной базой выступала ГБОУ Саратовской области «Школа для обучающихся по адаптированным образовательным программам № 1 г. Саратова».

Экспериментальную выборку составили 8 учащихся 5 класса в возрасте 11-13 лет с неотягощенной легкой умственной отсталостью (4 мальчика и 4 девочки).

Детский вариант методики в модификации Н.В. Тарабриной состоит из ряда рисунков, последовательно предъявляемых ребенку с просьбой ответить за изображенного персонажа на высказывания другого персонажа.

Ситуации, описанные на рисунках, довольно распространены и могут быть разделены на две группы: ситуации с препятствиями или, по терминологии С. Розенцвейга, «эблокирование» (здесь любое препятствие или персонаж обескураживает, побеждает, расстраивает персонажа прямо на рисунке справа) и ситуации преследования или «суперблокировки» (в этих ситуациях персонажа справа обвиняют или привлекают к ответственности).

Каждый ответ испытуемого оценивается, согласно С. Розенцвейгу, по двум критериям: по типу и направлению реакции.

По направлению реакции подразделяются следующим образом.

Экстрапунитивные (Е): эта реакция направлена на живое или неживое окружение, критикуется внешняя причина фрустрации, отмечается степень фрустрирующей ситуации, нередко разрешения ситуации требуют от другого лица.

Интропунитивные (I): реакция направлена на самого себя с признанием вины или же ответственности за изменение возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не осуждается. Испытуемый относится к фрустрирующую ситуацию как благоприятный для себя.

Импунитивные (M): фрустрирующая ситуация воспринимается как нечто незначительное или неизменное, преодолимое «со временем», окружающих или самого себя не обвиняет.

По типу реакции делятся на следующие.

Препятственно-доминантные (OD) – «с фиксацией на препятствии».

Самозащитные (ED) – «с фиксацией на самозащите».

Необходимо-упорствующие (NP) – «с фиксацией на удовлетворение потребности».

Результаты исследования показали, что экстрапунитивные реакции с фиксацией на препятствие были преобладающими у 3 подростков; экстрапунитивные реакции с фиксацией на удовлетворение потребности - у 2 подростков; интропунитивные реакции с фиксацией на препятствие - у 1 умственно отсталого подростка; интропунитивные реакции с фиксацией на самозащите - у 2 испытуемых.

Анализ результатов, полученных при помощи теста Розенцвейга, показал, что у умственно отсталых подростков в большей степени наблюдаются реакции экстрапунитивной направленности, с ведущим типом реакции — препятственно-доминантный. Это означает, что наличие фрустрирующей ситуации побуждает детей к агрессивному поведению, агрессия здесь проявляется как форма поведения, которую дети наблюдают в своем социальном окружении. Помимо этого, подросткам с умственной отсталостью характерна реакция интропунитивной направленности с фиксацией на препятствие и самозащите.

Таким образом, умственно отсталым подросткам с преобладающим экстрапунитивным типом реагирования во фрустрирующей ситуации свойственно фиксированное, однообразное, ригидное поведение. Они, как правило, не хотят найти конструктивный способ справиться с трудной ситуацией. Независимо от того, принимают ли они на себя ответственность, просят или требуют других людей или терпеливо ожидают, пока ситуация разрешится сама собой. Умственно отсталым подросткам свойственно проявление агрессии в виде подозрительности, раздражения, негативизма и вербальной агрессии, что позволяет утверждать, что умственно отсталым подросткам с преобладающим экстрапунитивным типом реагирования во фрустрирующей ситуации свойственно проявление всех видов агрессии.

Список использованных источников:

1. *Шипова Л.В.* Психология агрессии умственно отсталых подростков. Учебно-методическое пособие. Саратов, 2008. 186 с.
2. *Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. СПб.: Изд-во «Питер». 2001. 352с.
3. *Омарова П.О.* Развитие общения умственно отсталых младших школьников. Махачкала: Юпитер, 2002. 120 с.
4. *Шипова Л.В.* Психология детей с умственной отсталостью. Саратов, 2017. 149 с.
5. *Бойков Д.И.* Речевая коммуникация учащихся вспомогательных школ-интернатов: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1994. 231 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

А.М. Порошина

*студентка 2 курса ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия*
poroshina.lina@mail.ru

Научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент кафедры
логопедии и психолингвистики ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия

Т.Ф. Рудзинская

Аннотация. Данная статья посвящена изучению мотивации студентов - дефектологов при выборе направления и профиля обучения. Авторы проводят теоретический анализ проблемы мотивации, дают характеристику мотивационной деятельности студентов в процессе обучения. На основе применения комплекса психодиагностических методик авторами представлены результаты проведенного исследования мотивационных факторов поступления на направление «Специальное (дефектологическое) образование» у студентов первого курса. Статья представляет интерес для студентов, педагогов вуза, сталкивающихся в своей профессиональной деятельности с проблемами мотивации данной категории обучающихся.

Ключевые слова: мотивация, мотив, студент, дефектолог, методы диагностики мотивационной сферы.

CHARACTERISTICS OF THE MOTIVATION OF STUDENTS-DEFECTOLOGISTS TO STUDY AT THE UNIVERSITY

A.M. Poroshina

student, Saratov State University, Saratov, Russia
poroshina.lina@mail.ru

*Scientific adviser: PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Speech Therapy, Saratov State University, Saratov, Russia **Rudzinskaya T.F.***

Abstract. The article is devoted to the study of motivation of students-defectologists when choosing the direction and profile of training. The authors conduct a theoretical analysis of the problem of motivation, give a description of the motivational activity of students in the learning process. Based on the use of a complex of psychodiagnostic methods, the authors present the results of a study of motivational factors for admission to the direction of «Special (defectological) education» for the first-year students. The article is of interest to students and University teachers who face problems of motivation of this category of students in their professional activities.

Keywords: motivation, motive, student, defectologist, methods of diagnostics of motivational sphere.

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как зарубежной, так и отечественной психологии. Ее значимость связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения [4]. «Когда люди общаются друг с другом, то, прежде всего, возникает вопрос о мотивах и побуждениях, которые подтолкнули их на такие контакты с другими людьми, а также о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой» [5].

Многоаспектность и сложность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию её сущности, природы, структуры, а также к методам её изучения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, З. Фрейд, П. Фресс, П.М. Якобсон и другие) [2].

«Учебная мотивация – «...частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [2]. Как и любой другой вид мотивации, учебная мотивация системна и характеризуется, в первую очередь, направленностью, устойчивостью и динамикой. В изучении учебной мотивации

главным вопросом является вопрос о структуре учебной мотивации, видах мотивов и ее составляющих. Множество исследователей в учебной мотивации выделяют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом её выполнения, а также социальные мотивы, обусловленные различными социальными отношениями учащегося с другими людьми [3]. Среди познавательных мотивов, выделяют широкие познавательные мотивы, которые определяются ориентацией человека на усвоение новых знаний, а также учебно-познавательные мотивы, характеризующиеся ориентацией на усвоение способов добывания знаний и мотивы самообразования – направленность на самостоятельное совершенствование способов получения знания [2]. К социальным мотивам относят: широкие социальные мотивы – стремление быть полезным обществу, узкие социальные (позиционные) мотивы – желание занять определенную позицию в социуме, заслужить авторитет, а также мотивы социального сотрудничества – стремление к осознанию, анализу способов и форм своего сотрудничества с окружающими, к постоянному совершенствованию [2]. Ряд исследователей таких как Л.И. Божович, П.М. Якобсон и другие высказывались о необходимости наличия познавательных и социальных мотивов для эффективности учебной деятельности. Актуальным для понимания мотивации учебной деятельности является её деление на теоретические и реально действующие мотивы. А.Н. Леонтьев отмечает, что соотношение «только понимаемых» и «реально действующих» мотивов в процессе развития ребенка меняется: первые могут превратиться во вторые, если взрослый сможет закрепить, поощрить у ребенка успешный результат работы [2].

Таким образом, проблема изучения мотивации представляет собой весьма сложную задачу: мотивы деятельности и её поведения, образуя ядро личности, «закрываются» для анализа, они составляют зону, сознательно или подсознательно всегда тщательно оберегаемую самой личностью от постороннего проникновения.

Актуальность исследования обусловлена обновлением содержания обучения. Несмотря на имеющиеся исследования по мотивации С.Л.

Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева А. Маслоу и других авторов, необходимо уточнение и обогащение сведений о мотивах для того, чтобы выявить важнейшие мотивационные факторы при поступлении студентов на специальное (дефектологическое) направление в высших учебных заведениях.

Объектом исследования выступил процесс становления учебной мотивации студентов Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

Предмет исследования: специфика учебной мотивации студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

Цель исследования – выявление мотивации студентов первого курса при выборе направления «Специальное (дефектологическое) образование».

Задачи исследования:

1. Провести экспериментальное изучение мотивационной сферы и произвести анализ полученных данных мотивов выбора первокурсниками направления «Специальное (дефектологическое) образование».
2. Выявить мотивационные установки студентов к получению высшего образования.
3. Выявить ценностные установки и определить личностные качества студентов, повлиявшие на выбор профессии.

Экспериментальная база: Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, факультет психолого-педагогического и специального образования.

Экспериментальная выборка: 43 студента первого курса (поступившие в 2019 году) и 35 студентов первокурсников-дефектологов (поступившие в 2020 году), в возрасте 17-19 лет, обучающиеся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Выборку респондентов составили студенты по профилям: «Логопедия» (21 человек (2019 г.) и 13 человек (2020 г.)), «Специальная психология» (10 человек (2019 г.) и 7 человек (2020 г.)), «Олигофренопедагогика» (12 человек (2019 г.) и 8 человек (2020 г.)) и

«Сурдопедагогика» (7 человек (2020 г.)).

В качестве экспериментальных методик были отобраны: методика изучения мотивов учебной деятельности студентов, модифицированная А.А. Реаном, В.Я. Якуниным и методика определения основных мотивов выбора профессии Е.М. Павлютенкова. Также для получения информации о мотиве выбора профессии по направлению специальное (дефектологическое) образование было проведено анкетирование, которое показало нам общую картину мотивов среди студентов первого курса таких профилей подготовки, как «логопедия», «специальная психология», «сурдопедагогика» и «олигофренопедагогика».

Методика изучения мотивов учебной деятельности студентов, модифицированная А.А. Реаном, В.А. Якуниным, позволяет выделить следующие учебные мотивы: коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, социальные, творческой самореализации, избегания и престижа. Студентам было предложено оценить по пятибалльной системе 16 утверждений, характеризующих мотивы учебной деятельности.

Анализ полученных в ходе исследования данных позволил выявить следующую иерархию основных мотивов получения высшего образования.

Установлено, что ведущими мотивами у первокурсников при выборе направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» по результатам 2019 года были:

- желание стать высококвалифицированным специалистом (93,2%);
- обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (63,4%); - приобрести глубокие и прочные знания (60,1%);
- успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» (53,3%) .

По результатам изучения в 2020 году ведущими стали:

- желание стать высококвалифицированным специалистом (100%);
- обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности и получить интеллектуальное удовлетворение (98,4%);
- постоянно получать стипендию (47,8%);

- успешно продолжать обучение на старших курсах (39,2%).

Установлено, что у большинства студентов, при выборе профессиональной деятельности «Специальное (дефектологическое) образование» по анкетированию 2019 и 2020 года, преобладают мотивы желания стать высококвалифицированным специалистом и обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Кроме того, по результатам анкетирования 2020 года студентов с выраженным мотивом по обеспечению будущей профессиональной деятельности на 35% больше, чем в 2019 году. Однако у респондентов 2019 года ярко выражен мотив приобретения глубоких и прочных знаний, а у респондентов 2020 этот мотив мало представлен. Несмотря на эти различия, можно говорить о наличии у респондентов профессионально важных качеств, необходимых для успешности овладения специальностью по данному направлению.

Было установлено, что основными мотивами выбора профессии по результатам методики Е.М. Павлютенкова в 2019 году стали: социальные - желание своим трудом способствовать общественному прогрессу, социальная направленность на высшие общечеловеческие цели (100%); утилитарные - стремление руководить людьми, работа в городе, чистота и лёгкость труда, ориентация на вуз (97,8%); творческие - стремление быть оригинальным в работе, совершение научных открытий, получение возможностей для творчества (91,2%); познавательные - стремление к овладению специальными знаниями, познание содержания конкретного труда (64,5%) .

Немного иначе сложилась картина по результатам опроса респондентов в 2020 году. Лидирующую позицию заняли: престижные мотивы — стремление к профессиям, которые ценятся среди знакомых, позволяют достичь видного положения в обществе, обеспечивают быстрое продвижение по службе (92,6%). На второе место ушли социальные мотивы — желание своим трудом способствовать общественному прогрессу, социальная направленность на высшие общечеловеческие цели (83,9%). Также были выявлены :моральные - стремление к совершенствованию своего морального облика, духовного мира,

развитие нравственных качеств (72,8%) и познавательные — стремление к овладению специальными знаниями, познание содержания конкретного труда

Анализ полученных данных показал, что в современных условиях для достижения успешности обучения студентов-дефектологов в вузе, помимо наличия социальной направленности и стремлению достичь видного положения в обществе, повышается значимость таких мотивов, как стремление к развитию нравственных качеств и познанию конкретного труда.

Таким образом, проведённое исследование показало, что ведущими мотивами поступления на направление «Специальное (дефектологическое) образование» являются: желание стать высококвалифицированным специалистом, престиж вуза и высшие общечеловеческие цели, которые создают благоприятные предпосылки для дальнейшей учебной деятельности студентов и профессиональной ориентации выпускников.

Список использованных источников:

- Апиш Ф.Н.* Основы современных теорий мотивации. Майкоп: Аякс, 2001. 127 с.
- Бугрименко А.Г.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2006. Том 11. № 4. С. 51–60.
- Бугрименко А.Г.* Соотношение образа "Я" и внутренней учебной мотивации студентов: дис. кандидата психол. Наук. Москва, 2007. 174 с.
- Каракоч М.* Формирование мотивации у студентов как психологическая проблема // Гуманитарные исследования. 2014. с.164-168
- Каргина Е.М.* Мотивация профессионального выбора и развития личности в процессе профилизации изучения иностранного языка // Пенза: ПГУАС, 2013. 486 с.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ФАКТЫ, СОБЫТИЯ, ПЕРСОНАЛИИ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

М.Д. Коновалова

канд. психол. наук, руководитель Центра

mdkonovalova@gmail.com

CENTER FOR SUPPORT OF FAMILIES WITH CHILDREN HAVING SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

M.D. Konovalova

PhD in Psychology, Head of the Center

mdkonovalova@gmail.com

В 2020 году в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского был открыт Научно-методический Центр психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями. Центр оснащен уникальным комплексом оборудования, позволяющим проводить фундаментальные и прикладные исследования в области психофизиологии, психологии, коррекционной педагогики и логопедии.

Основной целью деятельности Центра является научно-исследовательская работа в области психологии, психофизиологии нормального и нарушенного развития, речевого дизонтогенеза, психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями; разработка, апробация и верификация коррекционно-педагогического инструментария для профилактики и коррекции отклонений в развитии и поведении детей и подростков.

Задачи Центра:

- проведение фундаментальных и прикладных исследований в области психологии и психофизиологии развития детей и взрослых, психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, детей и подростков, испытывающих трудности в обучении и социальной адаптации, а также психологических закономерностей функционирования семьи, имеющей ребенка с особыми образовательными потребностями;

- проведение фундаментальных и прикладных исследований по изучению закономерностей коммуникативно-речевого развития детей при различных вариантах нарушенного развития и различных условиях социокультурной среды; методов выявления, профилактики и коррекции нарушений коммуникативно-речевого развития;

- проведение прикладных научных исследований в области разработки нового содержания, методов и инновационных технологий коррекционно-педагогического воздействия.

При реализации задач Центр опирается на принципы приоритета интересов детей и подростков с особыми образовательными потребностями, их родителей и законных представителей: уважительного обращения, защиты достоинства, физической неприкосновенности, тайны переписки и телефонных переговоров, защиты персональных данных, комплексного и системного подхода в проведении исследований с соблюдением этических норм.

В своей работе Центр реализует следующие функции:

- научно-исследовательская – проведение научных исследований в области психологии нормального и нарушенного развития, психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и членов их семей;

- информационно-просветительская – создание и ведение информационных ресурсов (сайта), подготовка аналитических материалов по результатам исследований, реализуемых в Центре, а также обобщения отечественного и зарубежного опыта;

- консультативно-методическая – реализация консультативной деятельности, разработка рекомендаций в соответствии с направлениями деятельности Центра;

- организационная – организация и проведение семинаров, круглых столов, лекций, иных научно-образовательных мероприятий, соответствующих цели и задачам деятельности Центра, обучающих и культурно-досуговых мероприятий в г. Саратове и области.

Функции Центра конкретизируются в его направлениях деятельности:

– научные исследования психологических, социально-психологических и психофизиологических закономерностей развития детей и взрослых, экспериментальные исследования в области социальной психологии личности и группы, позитивной психологии;

– разработка, апробация и адаптация психодиагностического и психокоррекционного инструментария для работы с детьми и подростками, в том числе с нарушениями развития, и членами семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями;

– психологическая диагностика индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей развития, в том числе детей с нарушениями развития и членов семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями;

– психологическое информирование и просвещение по вопросам психического развития детей с особыми образовательными потребностями на разных этапах онтогенеза;

– консультирование родителей (законных представителей), специалистов системы сопровождения по вопросам психического развития детей с особыми образовательными потребностями.

– создание базы данных речи детей с различным уровнем речевого развития;

– проведение научных исследований в области выявления, профилактики и преодоления речевых нарушений у детей раннего, дошкольного и школьного возраста с использованием инновационных коррекционно-логопедических средств;

– проведение научно-методических и консультативно-просветительских мероприятий по поддержке семей, имеющих детей с тяжелыми нарушениями речи и другими формами нарушенного развития;

– научно-методическое сопровождение работы с детьми, имеющими нарушения речи, в образовательных организациях г. Саратова и области: проведение конференций, семинаров, круглых столов, лекций.

– разработка и апробация инновационного содержания технологий и методов коррекционно-педагогической работы с детьми с различными нарушениями развития на основе изучения, анализа и систематизации отечественного и зарубежного опыта;

– оценка эффективности инновационных технологий коррекционно-педагогической работы и достоверности нового научного знания;

– информирование и просвещение по вопросам передовых коррекционно-педагогических практик в родительской и профессиональной среде;

– научные и практико-ориентированные мероприятия по коррекционно-педагогическому сопровождению ребёнка с особыми образовательными потребностями и его семьи;

– разработка научно-методических рекомендаций по коррекционно-педагогической работе с ребёнком с особыми образовательными потребностями и его семьёй.

В ходе реализации своих задач и функций Центр взаимодействует со структурными подразделениями СГУ и другими организациями. Решение приоритетных задач деятельности Центра реализуется в тесном взаимодействии с факультетом психолого-педагогического и специального образования, который обеспечивает научное руководство проводимыми исследованиями, институтом

электронного и дистанционного обучения и Поволжским региональным центром новых информационных технологий, которые обеспечивают техническое сопровождение деятельности Центра.

Первые итоги деятельности Центра в 2020 году были представлены на Открытом научно-методическом семинаре исследователей лиц с особыми образовательными потребностями. В ходе семинара были заслушаны доклады доктора физико-математических наук А.Е. Рунновой «Теоретические и экспериментальные научно-исследовательские работы в области нейронауки, выполненные за 2020 год на базе научно-методического центра»; доктора психологических наук, профессора Р.М., Шамионова «Эмпирические исследования академической адаптации студентов с хроническими заболеваниями и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)»; кандидата физико-математических наук М.О. Журавлева «Применение подходов нелинейной физики и информационных технологий в исследования психофизиологии: современная нейронаука»; доктора социологических наук, профессора Ю.В. Селивановой «Результаты первого этапа реализации проекта «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования»; доктора филологических наук В.П. Крючкова «Итоги первого этапа изучения речевого дизонтогенеза детей с ограниченными возможностями здоровья (на материале современного детского лексикона и текстов детей с ОВЗ)».

Все докладчики презентовали статьи, подготовленные на основе проведенных в Центре исследований и опубликованные в журналах, индексируемых в ведущих базах, и представили программы последующих изысканий с использованием аппаратуры и ресурсов Центра. Заключительная дискуссия показала значительный интерес участников к комплексным междисциплинарным исследованиям в области нормативного и нарушенного развития, наметила пути сотрудничества ученых различных специальностей.

В перспективе планируется расширение научно-исследовательской деятельности Центра, разработка научно обоснованных рекомендаций по результатам исследовательской работы, подготовка к публикации научных статей, учебных пособий и учебно-методических материалы, проведение информационно-просветительской и консультационной работы с родителями и членами семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, проведение консультационной и научно-методической работы с педагогами и другими специалистами системы сопровождения, организация и проведение мероприятий, способствующих популяризации современных методов, приемов и технологий оказания психологической и педагогической помощи с доказанной эффективностью.

Научное издание

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

сборник научных статей

Вып. 3

материалы Международной научно-практической конференции
«Специальное образование и социокультурная интеграция - 2020:
междисциплинарный подход к научным исследованиям и разработкам в
области коррекционной педагогики и психологии»
15–16 октября 2020 г., г. Саратов

Оригинал-макет подготовили:

В. О. Скворцова, Н. В. Павлова, Л. В. Мясникова

Подписано в печать 11.12.2020. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 43,12 (46,25). Объем данных 4.6 Мб. Заказ 10.

Управление по издательской деятельности Саратовского университета
410012, Саратов, Астраханская, 83
<https://sgu.ru/node/43272>